

**E/LE e inmigración: la
integración como fin específico
en el aula de español**

Memoria de Máster realizada por José Morelia
Profesor Tutor: Ernesto Martín Peris

Indice	2
• <i>1. De quién hablamos: hacia una definición de inmigrante</i>	<i>4</i>
• <i>2. Entorno laboral y adquisición de lengua</i>	<i>15</i>
• <i>3. Lenguaje y agresividad</i>	<i>23</i>
• <i>4. Algunas ideas sobre la integración sociocultural</i>	<i>54</i>
• <i>5. La inmigración y el Consejo de Europa</i>	<i>64</i>
• <i>6. Español para inmigrantes, ¿enseñanza de lengua con fines específicos?</i>	<i>76</i>
• <i>7. El rol del profesor de español para inmigrantes</i>	<i>90</i>
• Referencias bibliográficas	102

En el caso del proceso educativo, una de las cuestiones fundamentales es la claridad acerca de en favor de quién y de qué y, por lo tanto, contra quién y contra qué desarrollamos la actividad política. Cuanto más alcanzamos esa claridad a través de la práctica, tanto más percibimos la importancia de separar lo inseparable: la educación de la política. Entendemos entonces con facilidad que no es posible pensar siquiera la educación sin estar atento a la cuestión del poder.

Paulo Freire

...si es verdad que el poder político detiene la guerra, hace reinar la paz o intenta hacer reinar la paz en la sociedad civil, no es en modo alguno para suspender los efectos de la guerra o para neutralizar el desequilibrio que se manifestó en la batalla final de la guerra. El poder político (...) tendría como función reinsertar perpetuamente esa relación de fuerza, mediante una especie de guerra silenciosa, y de reinsertarla en las instituciones, en las desigualdades económicas, en el lenguaje, incluso en los cuerpos de unos y otros.

Michel Foucault

De quién hablamos: hacia una definición de *inmigrante*

“Si bien para Carmen la escolarización no fue de corta duración, hay que decir que su aprendizaje de la lengua española es, de todos modos, limitado. En cuanto a Dolores, ella jamás frecuentó la escuela en España”¹

El texto con el que encabezamos este primer capítulo de nuestro trabajo tiene que ver con la manera en que los colectivos se representan los unos a los otros. Está extraído de un trabajo académico que estudia el proceso de adquisición de una lengua por parte de trabajadores inmigrantes que no la conocen. A la autora del texto le parece que el hecho de que los inmigrantes no estén escolarizados en su propia lengua es un factor a tener en cuenta a la hora de analizar cómo adquieren la lengua del país de acogida. No tenemos por qué pensar que no tenga razón en el caso de los dos individuos a los que se refiere, pero cabría dudar de que estos individuos concretos sean representativos del colectivo que se está estudiando. Nosotros sabemos que, aunque los españoles emigrados a Francia y Alemania, como Carmen y Dolores, podían ser, fácilmente, personas poco formadas en el terreno académico, no todos los emigrados eran analfabetos. Incluso podríamos, aunque lo hiciésemos intuitivamente y sin posible verificación científica, afirmar que muchos no lo eran. En una obra reciente², Juan Goytisolo y Sami Nair explican que en el París de los años sesenta circulaban ciertos folletos institucionales que aconsejaban a las familias que contrataban trabajadoras del hogar españolas que no perdiesen el tiempo intentando razonar

con ellas sobre nada, pues eran personas demasiado apasionadas que nunca conseguirían ser convencidas por las civilizadas argumentaciones lógicas de un ciudadano francés. Ante eso, nos podemos enfadar por la desfachatez con que nuestros vecinos nos representaban (equivocadamente o no), como si fuéramos seres “menos civilizados” que el resto de los europeos. Pero para reprimir cualquier exaltación exagerada, sólo tenemos que acercarnos un poco a las representaciones que la sociedad española genera hoy en día para explicar cómo son los nuevos llegados, los emigrantes magrebíes, subsaharianos o de cualquier otro lugar. Tan poco saben los estudiosos españoles, en realidad, a ciencia cierta de ellos como los lingüistas franceses sabían de los emigrados españoles hace unos decenios. La diferencia es que en Francia hace años que pasaron por el proceso del primer choque cultural ante la inmigración, fenómeno que en España está ocurriendo ahora. La representación que la estudiosa francesa se hace de los inmigrantes es, en definitiva, poco fiable desde el punto de vista de un científico. Quizá sirva para mostrar el ánimo opuesto al de este trabajo, que no es otro que el de intentar una aproximación al fenómeno de la inmigración desde la perspectiva de la adquisición de la lengua española como elemento que favorezca la convivencia, además de promover una discusión acerca de determinadas ideas que, sobre la adquisición de lenguas por parte de los inmigrantes, circulan en los pocos foros que se dedican a temas tan poco rentables. El texto intentará no caer en una pasión o vehemencia excesiva, pero al mismo tiempo no contendrá la mínima voluntad de neutralidad ideológica: lo neutro, confundido a menudo con lo objetivo y lo científico, asume demasiadas veces, en realidad, el hueco de un posicionamiento político conservador, puesto que pretende salvar a quien lo usa

del fenómeno que describe, como si el observador no fuera parte del colectivo que engloba su objeto de estudio. Éste se trata, sin embargo, de un problema que afecta a cualquier observación. Es el problema del antropólogo como autor; consiste en que ningún observador puede observar sin sus propios ojos, sin interpretar ya desde el momento en que su mirada es *su* mirada. La interpretación de los hechos estaba ya en la mirada misma, y pretender que somos capaces de mirar sin nuestra propia estructura socio-cognitiva como trasfondo, sin preguntas previas sobre lo observado, como una cámara fotográfica (si es que una cámara fotográfica no “interpreta”, no da su parcial y particular visión de las cosas) es, además de poco humilde, deshonesto. Quede dicho, pues, que del presente trabajo (como de cualquier trabajo) se va a poder inferir un posicionamiento ideológico. Posicionamiento que gracias, en parte, a la recepción crítica que su lectura puede generar, podría moverse y matizarse.

Volviendo a la cita inicial, llama la atención, decíamos, la manera en que las representaciones de la realidad pueden llevar a tomar como verdades de hecho cosas que no lo son, y así emitir juicios que jamás pasarían la prueba no ya de ser puestos por escrito, sino de ser pronunciados en contextos distintos al del café-tras-comida-copiosa. Por ejemplo, es increíblemente fácil leer, en estudios académicos, un juicio del estilo siguiente: “los trabajadores inmigrantes suelen ser de nivel sociocultural entre medio y bajo” o “la mayoría del contingente de nuevos llegados no ha sido escolarizado, y pocos están alfabetizados” o “por lo general, el perfil de inmigrante que llega a España presenta dificultades de adaptación que se deben, generalmente, al desconocimiento de los códigos culturales del país de

acogida". Son muchos los juicios parecidos a estos que se incluyen en la bibliografía sobre inmigrantes en España. Tales juicios son relativamente fáciles de rebatir. Nadie sabe, por un motivo obvio, qué preparación y/o nivel cultural tienen los inmigrantes: no hay datos publicados que recojan esa información porque gran parte de ellos son residentes no regularizados. Para la Administración no existen. Es así de simple. A finales de 2000, según datos del Ministerio del Interior, 515.995 del total de extranjeros residentes eran no comunitarios. Se calcula que, en las mismas fechas, había más de 300.000 extranjeros no comunitarios y no residentes, llamados "irregulares". En total, unos 800.000 extranjeros no comunitarios, que ahora deben de ser, obviamente, más, quizá cerca del millón. No hay, ni de los "legales", ni, por supuesto, de los desregularizados ningún tipo de información que verifique los estudios que cursaron en sus respectivos países. La mayoría de las veces, exceptuando algunos ciudadanos que estudiaron en América Latina, no hay previsto ningún convenio que permita la convalidación de sus estudios. No hay, sobre todo, manera de asegurar su grado de alfabetismo o la ausencia de este. Por supuesto, no es posible rebatir de modo absoluto los juicios de más arriba, es decir, no se puede negar su validez, del mismo modo que los que los emiten no pueden afirmarla. Pero, sin embargo, se trata de una información que no puede ser tomada a la ligera, que no puede presuponerse de antemano, porque para el profesor o investigador que se interesa en la adquisición de la lengua por parte de un colectivo cualquiera se trata de información altamente rentable. Saber si el grupo meta de una investigación o un proceso de enseñanza-aprendizaje es o no letrado es absolutamente necesario para el responsable de la labor en cuestión, y

por eso hay que abstenerse de nociones vagas, de ideas que flotan en el ambiente y que, de tanto flotar, permanecen. Este tipo de idea o representación del inmigrante como analfabeto ralentiza, con toda seguridad, el avance en lo que nos interesa. Y como este prejuicio hay muchos otros. Por ejemplo, la idea de que existe un perfil tipo de inmigrante que acude a las clases. La diversidad de alumnado que puede existir en un curso compuesto por diez personas puede llegar a ser sorprendente: en las clases de español de la *Escola d'Adults* de Rec Comtal, por ejemplo, se pueden ver aulas que mezclan a analfabetos y letrados, universitarios, ex-campesinos no escolarizados, personas políglotas, otras de recia tradición escolar de tipo estructuralista, otras que pisan un aula por primera vez... ¿Cómo, entonces, dada esta diversidad, se puede pensar que el problema de la integración de los inmigrantes está en su bajo nivel cultural? Sólo para demostrar lo poco consistentes que son estos prejuicios, lo poco que se sostienen al mínimo esfuerzo dialéctico, vale la pena divagar un poco sin ánimos hacer juicios demasiado contundentes. Si es sabido que los *viajes* en patera por el mediterráneo cuestan 200.000 pesetas³ a los que se juegan la vida al echarse al mar (y conseguir esa cifra en Marruecos puede costar diez veces más esfuerzos que conseguirla en España, por supuesto), sólo se puede concluir que, quien las paga, como mínimo no procede de la parte de la población más desfavorecida en sus países de origen. Es un mito, como cualquier otro, pensar que sólo los más pobres o los más desesperados de los habitantes de los países del tercer mundo son los que se aventuran al viaje, equiparable a la idea de que todos los árabes son polígamos. Por lo tanto cabría dar fuerza a la hipótesis, verosímil, de que los inmigrantes puedan tener un nivel de estudios relativamente similar a la media

española. No es posible convertir esta hipótesis en una tesis, pero sí poner en tela de juicio la contraria, que supone una manera fácil y apresurada de representar a los inmigrantes. Lo que se gana es la posibilidad de un acercamiento a los problemas de la adquisición del idioma desde una perspectiva algo más realista. Por supuesto, esto no significa que no existan, dentro del colectivo inmigrante, personas analfabetas. Sólo se cuestiona la posibilidad de que dichas personas sean representativas de la mayoría. Del mismo modo es posible (y necesario) atender contra otros prejuicios poco científicos, como la idea de que los africanos o los asiáticos no conocen los elementos básicos del mundo occidental, tales como las reglas del mercado global, la sociedad de la información o la vida de las grandes ciudades. La idea de África, por ejemplo, como un lugar en el que apenas se distinguen rasgos culturales entre países o etnias, y donde no tienen idea de qué es, por ejemplo, un ordenador. Estas ideas proliferan de un modo mucho más fácil de lo que se cree. Ocurre que es mucho más fácil explicarse mediante ideas tan banales como estas las dificultades de la integración, sin pensar que la integración es un largo proceso que exige el movimiento de toda la población, no sólo del segmento minorizado sino del mayoritario, el autóctono. Pero la integración (esa pócima mágica y desconocida) es algo complejo que merece más detenimiento. Más adelante, en el capítulo cuarto del presente trabajo, se hablará más sobre ella.

El título de este primer capítulo prometía intentar definir el sujeto del que se habla cuando, en este texto, se habla de inmigrantes, y todo lo que ha sido dicho hasta ahora es esencial para llegar a esa definición, pero todavía es prolegómeno

a la misma. Simplemente no se debe entrar en la maleza con los ojos vendados por el trapo de los tópicos más gruesos. Más que dar una definición cerrada y excluyente, con vocación de verdad, de "inmigrante", lo que es preciso de cara a afrontar nuestro trabajo es exponer en quién estamos pensando cuando hablamos de "enseñanza-aprendizaje de español para inmigrantes". Se trata de llegar a un acuerdo terminológico previo sin el que este trabajo carecería de sentido y provocaría disensiones desde el principio. Para evitarlo habría que decir que inmigrante no es simplemente, en este texto, "el que inmigra" (SECO), es decir, "el que viaja a un país que no es el propio con el objeto de establecerse en él". Porque en esa definición caben muchas cosas. Primero, no concreta las distintas posibilidades del *periodo* de establecimiento; uno puede viajar para establecerse un año, cinco años, una vida. Además, y esto es lo más importante, según la definición transcrita se considera inmigrante, por ejemplo, a un político adinerado que se ve obligado a exiliarse por motivos *de fuerza mayor* en Suiza o en Miami, o a un ejecutivo español que se pasa seis o siete años en Argentina o en México dirigiendo una compañía multinacional, o a un intelectual oligarca hispanoamericano que se muda a París para vivir de cerca alguna extraña representación que se haya hecho de la crema de la bohemia o de la gastronomía europea. No. Inmigrante no puede ser eso. Un empresario nunca es un inmigrante en el sentido en que este texto se refiere a ese término. Afinando un poco más, un inmigrante es aquel que ha viajado a un país que no es el propio *para trabajar*. En efecto, suele ser así. Pero esta definición sigue incluyendo al empresario, que trabaja. Y por eso tampoco es válida. Hay que afinar más. Un inmigrante no llega a España para "aumentar el capital social de su empresa ya preexistente";

tampoco llega con un contrato de trabajo bajo el brazo, ni tiene un techo bajo el que pasar la primera noche, ni un seguro médico a todo riesgo. De hecho, la característica esencial del inmigrante tal y como se entiende en este trabajo es que, en el momento de su llegada, *no existe* porque ninguna ley lo contempla. No es una persona. Jurídica y legalmente hablando, claro. Obsérvese que hablamos del momento de su llegada, para poder incluir a los estudiantes de español que han sido, con el tiempo, regularizados y que sí son contemplados por la ley. Dichos inmigrantes son los que, en otras palabras, corren riesgo de exclusión social por varios motivos: etnia, raza, cultura y nivel económico. La actual ley de extranjería enumera los derechos y deberes de los ciudadanos extranjeros equiparándolos a los de los ciudadanos españoles, es decir, les reconoce el derecho de reunión, asociación y huelga, pero advirtiendo que en caso de considerarse necesario, el gobierno podría suspender temporalmente esos derechos. Ya de por sí esta medida contiene una fuerte diferenciación ante la ley entre los ciudadanos de nacionalidad española y los que carecen de ella, pero lo más grave es que la ley considera ciudadano extranjero a todo aquel que reside legalmente en España, dejando fuera a todos los inmigrantes clandestinos. Todos los que sean parte de este grupo, sencillamente pasan a no disfrutar de ningún derecho, convirtiéndose así la legislación española en un texto que no llega al mínimo establecido por la legislación internacional, los derechos universales de cualquier ser humano, que exigen que toda persona tenga entidad jurídica e igualdad de trato por la ley. La actual ley de extranjería hace posible, por ejemplo, que un inmigrante sea detenido por el simple hecho de charlar con más de dos personas, o de acudir a una manifestación o a un oficio religioso. Se da la

paradoja, pues, de que el profesor de lengua debe (como todos los profesores) promover y comunicar los valores de la democracia a un grupo de alumnos entre los cuales, a buen seguro, se encuentran personas con sus derechos fundamentales mutilados. En este trabajo también se intenta poner sobre la mesa la problemática del profesor, y se plantea cuál debe ser su rol en la tarea de la dichosa integración. De qué modo sería posible profesionalizar su labor y adecuar el papel del voluntario no experto en lengua de cara a agilizar y mejorar la adquisición de la lengua por parte del alumnado inmigrante. También se tratarán otros temas, aunque todos están estrechamente ligados. Por ejemplo, la discusión sobre qué tipo de ventajas e inconvenientes presenta el hecho de entender la enseñanza a inmigrantes como una enseñanza de lengua con fines específicos, y si es viable elaborar un syllabus provisional que abra la integración (que, recordemos, es un proceso a largo plazo) como fin específico. En este punto se discutirán las nociones de “urgencia” y “socialización” en el proceso de integración, es decir, si debe prevalecer en el diseño del currículo el criterio del contenido mínimo y concreto de supervivencia (español para la búsqueda de un empleo, por ejemplo) o si se debe optar por la una enseñanza para la socialización de tipo más laxo para evitar encajonar lingüísticamente (es decir, socialmente) al alumnado en un rol que, para él, es una asfixiante necesidad, la de trabajar.

Además, se intentará echar luz sobre un problema clave: cómo la situación de arrinconamiento social del inmigrante, arrinconamiento que se lleva a cabo en y a través del lenguaje, modifica el proceso de enseñanza-aprendizaje y la adquisición del idioma. En otras palabras, cómo la *agresividad ambiente* en las relaciones inmigrante/no inmigrante condiciona el input recibido, en el mundo de

fuera del aula (mundo real) por el aprendiente, y cómo la limitación de ese input repercute, a su vez, en el proceso cognitivo y afectivo que convertirá el input en income.

2. Entorno laboral y adquisición de lengua

En el informe preparado por la edición virtual del diario *El País* sobre la inmigración se lee lo siguiente:

“Según datos provisionales de Eurostat, en España hay un inmigrante por cada 1000 habitantes, un porcentaje bastante bajo comparado con el resto de la Unión Europea, sólo por encima de las tasas de Finlandia y Francia. Los inmigrantes trabajan en su mayoría en economías sumergidas. Se les paga menos, trabajan en peores condiciones, recibiendo menos del sueldo mínimo exigido por ley. En muchos casos carecen de vivienda digna”

Una de las pocas cosas que se saben de los inmigrantes son las que resultan obvias porque sólo necesitan la comprobación de la simple vista: de qué partes del mundo (aproximadamente) proceden, qué edad tienen, en qué barrios de la ciudad o pueblo viven, y dónde trabajan. Trabajan, la mayoría (los irregulares y gran parte de los regulares) en economías sumergidas, como el texto señala. Traducido a sectores, esto significa: tareas domésticas, agricultura, construcción, servicios, y en menor grado la hostelería. En las ciudades, sobre todo la construcción y las reparaciones domésticas, el servicio de limpieza, la carga y descarga... con estas pocas certezas, ya podemos inferir bastantes cosas sobre la calidad y cantidad, así como las características del input que los inmigrantes reciben en español cuando están en un contexto ajeno al aula de lengua. Esto resulta más claro cuando se ha estado un tiempo trabajando con este tipo de alumno. Al tiempo de estar con ellos, el profesor perceptivo se da cuenta de que

no es para nada obvio que los inmigrantes presenten dificultades para la integración por motivos de educación o cultura, sino más bien todo lo contrario. Al mismo tiempo, ese profesor perceptivo va haciéndose una idea de cómo y dónde los alumnos han adquirido el español con el que llegan a clase después de pasar toda la semana trabajando. Servirá como ejemplo una breve descripción relacionada con una experiencia en una escuela de adultos del Casco Antiguo de Barcelona. El grupo estaba formado por una mayoría de alumnos africanos, de Nigeria, Ghana, Malí y Senegal, de los cuales sólo una era una mujer. Después, tres alumnos moldavos (dos hombres y una mujer) y dos argelinos, uno de cada sexo. El nivel del grupo era español inicial porque eran casi todos recién llegados, excepto los dos argelinos y una joven de Senegal que, siendo menor de edad, había accedido a la enseñanza obligatoria y, por supuesto, su adquisición se desarrollaba a un ritmo mucho mayor. Pero el grueso del grupo tenía unas características similares. Barcelona es una ciudad cuyo centro industrial se encuentra el cinturón de la ciudad, y allí es donde la mayoría de los alumnos trabajaba. Algunos en fábricas (uno era tornero) y la mayoría en la construcción. Los dos moldavos trabajaban en cargueros mercantes como parte del mantenimiento del barco, desapareciendo en el mar durante semanas. La mujer moldava no tenía trabajo. Todos ellos vivían en pisos de alquiler compartiendo el espacio con compatriotas, pues esa es la única manera que tienen cuando llegan de conseguir un techo: a través del paisano que lleva más tiempo y ya es legal. Ni uno de ellos mencionó, después de muchos diálogos en clase, que entre sus amigos o relaciones afectivas hubiera españoles. Su tiempo de ocio lo pasaban entre compatriotas, hablando sus propios idiomas o, como mucho, el francés o el

inglés, que entre los africanos suelen ser utilizados como lenguas de comunicación cuando son de distintos países. En definitiva, según el testimonio de ellos mismos, el input que recibían directamente en español oral (fuera del aula de español) se limitaba a dos contextos: en el trabajo y delante del televisor. Si se excluye la segunda como contexto auténtico, dado que no presupone ni necesita una respuesta-reacción, porque el individuo no es precisado como interlocutor, se llegará a la conclusión de que el único contexto en el que los inmigrantes suelen recibir mensajes en español para que ellos mismos, como individuos, los comprendan y reaccionen performativamente es en el trabajo. Los alumnos sólo “existían” en español en dos momentos: trabajando y en el aula de español. En el ámbito laboral, podían ocurrir dos cosas: que hablaran o no. Es decir, quien trabajaba en una fábrica, una vez que había aprendido la labor, mecánica, que se le encomendaba podía desempeñarse de un modo totalmente eficaz sin el idioma. Los ayudantes de albañil o los técnicos de mantenimiento, hablaban, quizá, con los compañeros de trabajo en los descansos o durante el trabajo. Para saber qué tipo de input recibían, simplemente hay que dibujar un perfil tipo de trabajador autóctono en ese tipo de empleo. Suele tratarse, en el caso de los compañeros de inmigrantes varones (trabajos como la construcción o el mantenimiento, sobre todo en la ciudad) de un perfil bastante concreto de ciudadano. Se trata, si hablamos de Barcelona, de hablantes cuya lengua materna es el castellano, y que conocen el catalán, es decir, como mínimo lo comprenden y la mayoría puede comunicarse también en ese idioma. Su lengua vehicular, en el trabajo, es el español en su variedad de Barcelona (y eso no sólo significa que *plegan* para terminar, *enchegan* el motor del coche o colocan *prestaches*, sino que parte de su

estructura sintáctica tiene una relación de interferencia con el catalán). Los puestos de trabajo de tipo manual, en toda Cataluña pero sobre todo en las zonas urbanas, son ocupados tradicionalmente por otro tipo de inmigrantes, estos ya asentados e internos, que viajaron en los años sesenta y setenta desde el sur de la península para establecerse y trabajar en Cataluña. Los compañeros de trabajo de los alumnos que aquí nos interesa son, pues, estos inmigrantes varones *nacionales* o sus hijos, que suelen vivir en el cinturón de la ciudad y de los que sabemos muchas más cosas, y mucho más verificables, que de los nuevos inmigrantes extranjeros. Sobre su nivel de estudios, sobre su modo de vida, sobre sus estatus socio-económico. Sobre el tipo de representación que, cuando está en grupo, este tipo de hombre se hace sobre los nuevos inmigrantes, y sobre el tipo de relación que se establece entre ambos colectivos. Es verosímil que los trabajadores *nacionales* suelen representarse ideas muy heterogéneas de los inmigrantes extranjeros, pero en general les ven como la clase más baja (lo son) del espectro social, que ha venido a sustituirlos a ellos en ese puesto de la sociedad. En los últimos dos decenios el nivel adquisitivo de estas clases inmigrantes internas, que ya no pueden ser llamadas así puesto que ocupan de hecho un lugar estable dentro del esquema social, ha crecido mucho. Hay razones para pensar que apenas hablan con los nuevos llegados si no es para dar instrucciones o llamarles la atención cuando la tarea no está bien hecha; quizá también bromeen durante la pausa matinal, o les *aconsejen* modos de comportamiento, atuendo o cualquier otra cosa. Pero es posible proponer la idea de que no acabarán siendo íntimos amigos de ninguno de los nuevos inmigrantes, ni llevándoles a casa, ni avalándoles para alquilar un piso, ni presentándoles a sus

novias. No estamos queriendo decir que ellos sean *especialmente* culpables de la poca integración social de los inmigrantes. Simplemente forman parte de la máquina de exclusión social que, desde su llegada a suelo español, los inmigrantes sufren en su día a día. Estos trabajadores son, eso sí, los que están más cerca de los inmigrantes y, lo que es más importante, los principales productores de input en situación auténtica para ellos. Las posibles funciones gramaticales que los inmigrantes puedan oír en contexto real comienzan a menguar en cuanto pisan el territorio del Estado Español: recibir órdenes y instrucciones, pedir explicaciones, llamar la atención (abroncar), por ejemplo, son algunas de las habituales. Esto viene a decir que el input auténtico que los inmigrantes reciben es siempre un segmento de lengua que vehiculiza (que verbaliza y que conduce, dándole frontera y amplitud) una relación socialmente marcada por la agresividad⁴, y ahí hay una clave para enfocar el trabajo de los profesores de español para inmigrantes. No se puede, obviamente, hacer de esto una norma universal, pero puede ser un interesante, fértil y sobre todo realista punto de partida. El sujeto inmigrante forma parte de una minoría que sufre alto riesgo de ser excluida socialmente y des-subjetivizada por la mayoría de la población con la que está en contacto. El grupo excluido, siguiendo a Vila⁵, es un “grupo minorizado”; esta expresión muestra de manera más clara cómo es desde fuera del grupo desde donde se ejerce la presión (lingüística y social) que consigue colocarlos en el mapa de las clases como la *menor*, en todos los sentidos: tienen menor fuerza, menor poder; Según datos del Ministerio del Interior, son minoría en lo numérico y en lo simbólico. Esta distinción es importante, porque una minoría “no minorizada”, es decir, hacia la cual no han sido

ejercidos, por parte de la mayoría, esfuerzos para empequeñecer su capacidad de convivir y comunicarse en igualdad no es una minoría excluida: las personas con un muy alto nivel adquisitivo también son minoría, pero, según nuestra terminología y conforme a la definición que nos interesaba en el primer capítulo, hay que decir los ricos no son minorizados. Todo lo contrario. Son imitados, admirados: la sociedad focaliza su mirada en ellos. Los inmigrantes sí son minorizados. Este sujeto minorizado es, pues, el sujeto del que hablamos. Ahora podemos empezar a hablar de enseñanza de lengua. Como ya hemos explicado, la relación del inmigrante, *en el momento de su llegada*, con el idioma es la del que no existe. El hecho de no existir tiene un significado y un vehículo: el vehículo es la comunicación (o ausencia de comunicación) con el colectivo mayoritario, que puede ser lingüística o no; el significado es exactamente este existir como un objeto (no persona). Existir sólo como una función. "Lavar platos", "recoger manzanas", o "levantar una pared" son funciones laborales. Son tareas. Que un inmigrante no existe como persona significa que sólo existe como un instrumento que lleva a cabo una función, del mismo modo que podrían existir máquinas que alguien patentara, a las que podríamos llamar "recogedora de manzanas" o "levantador de paredes". De hecho, ya existe el lavavajillas, por ejemplo. Como una máquina, en su trabajo el inmigrante es obligatoriamente mudo, y a menudo se le obliga a hacerse el sordo. Sobre esto, por supuesto, no tenemos estudios empíricos, y nos basamos en la intuición del profesor en contacto con sus alumnos. Explicitemos: Douglas, un aprendiz ghanés, nos lo explicaba cuando nos extrañábamos de que después de un año y medio en Barcelona apenas pudiera entender nada en español: nunca lo habla. Sólo recibe las órdenes referidas al

trabajo, de modo que domina perfectamente el vocabulario de la fábrica en la que trabaja. Las planchas de metal, las láminas, el aluminio... Otro alumno, un albañil, conocía perfectamente también el *idioma* del sector de la construcción. Ana, una moldava trabajadora del servicio doméstico, era un hacha en materia de léxico (atomizado) relacionado con temas culinarios y de higiene de la casa, pero al principio del curso era imposible que hiciera algo tan básico para un alumno de nivel inicial no minorizado como expresar sus gustos y preferencias en frases con sujeto y verbo, correctas o no. Todos reconocían no tener amigos ni conocidos españoles con los que tener conversaciones sobre cosas que no concernieran al trabajo. Y, por lo general, durante las horas de trabajo tampoco hablaban. Hay mucho que hacer. Por eso decimos que, al menos en español y con españoles (entre ellos sí hay relaciones estrechas, por supuesto), no existen apenas como posibles hablantes socializados. No sólo la ley deja de contemplarlos, sino que sus mismos compañeros de trabajo, normalmente inmigrantes internos o hijos de inmigrantes internos que llegaron a Barcelona en los sesenta o setenta, mantienen con ellos una tipo relación que, en lo que respecta al lenguaje y a la adquisición, vamos a intentar analizar un poco más de cerca. A modo de conclusión, podemos listar una serie de preguntas que, después de nuestras observaciones, cabría hacerse:

- ¿Cuál es la forma “lingüística” que adopta la agresividad social? O dicho de otro modo: ¿Qué estrategias lingüísticas son utilizadas por el grupo mayoritario para fortalecer la minorización del grupo minorizado?
- En el caso de que pudiéramos extraer alguna de esas formas, la subsiguiente pregunta tendría más o menos esta forma: ¿Cómo afecta la agresividad a las

funciones lingüísticas resultantes? En realidad, y siguiendo nuestra tesis, esta pregunta tendría otra forma: ¿De qué manera se modifican las funciones lingüísticas para favorecer a esa agresividad?

- Como resultado de esas estrategias, ¿Qué tipo de realizaciones lingüísticas nuevas aparecen y qué tipo de realizaciones desaparecen en esta relación *handicapada*?
- En el caso de que existan estas “deformaciones de la cortesía” y sea posible aislarlas y observarlas, ¿sería útil ese nuevo conocimiento en el aula de español para inmigrantes? ¿En qué sentido?

3. Lenguaje y agresividad

Una idea clara que quiere desprenderse de nuestras intuiciones es la de que hay una relación inequívoca entre el lenguaje y la *agresividad ambiente* en la que se mueve un aprendiente inmigrante. El hablante, en tanto que forma parte del mundo, además de crear su propia identidad, hasta cierto punto, a través del lenguaje, también deja que el *lenguaje de fuera* le conforme, le delimite socialmente. Le asigne papeles. Y, viceversa, él modifica en la medida que puede el rol de los hablantes a los que su discurso alcanza. En este sentido, el discurso entra en contacto con otras variables, como la raza, la clase social, la procedencia... En palabras de los etnógrafos de la comunicación John Gumperz y Jenny Cook-Gumperz,

“...social identity and ethnicity are in large part established and maintained through language. Yet it is because of the historical character of the process through which groups are formed and the symbols of identity created that we have the particular characteristics of the ways of speaking that we will be analysing (..) The data for the analyses in this book consist of verbal interaction sequences where speakers of differing social and ethnic backgrounds unconsciously employ distinct language usage and rhetorical strategies. Where this occurs, differences in the interpretation of such strategies can be seen to affect the outcome of an encounter. Although professional personnel, local government officials, and specially minority group members active in community work in metropolitan areas tend to be aware of such communication difficulties, subtle cues are involved which are not easy to perceive in the course of the interaction itself where there is pressure to get things done. Even an odd word or turn of phrase, or a misunderstood tone of voice, can seriously affect trust among participants. But to isolate clear instances of how this happens is difficult. Some people have strategies for successfully overcoming these difficulties, or can adapt to the differences, or some members of ethnic minority groups do not speak their own variety of English and therefore can switch to the majority variety because this does not symbolize ethnic differences per se. However, many

*individuals from the majority and the minority ethnic groups do not cope well in stressful situations of interethnic communication and, then, as they do not recognize the reasons, have various ways of blaming each other. Since we are dealing with transitory oral phenomena, causes are hard to determine. Only through a social and linguistic theory which locates these phenomena in historical and contemporary space can we learn to know where to look*⁶

El libro al que esta cita corresponde es un compendio de estudios etnográficos que basan sus esfuerzos en la búsqueda y la posible reparación de la desventaja lingüística (es decir, de poder) en las situaciones de comunicación. Pero, como veremos más adelante, se refiere siempre a situaciones en que el proceso de integración social del colectivo inmigrante estudiado está más avanzado. Es decir, los inmigrantes llevan más tiempo en el lugar de acogida y varios elementos han cambiado en comparación al mapa que nosotros queremos estudiar. De todas formas la comparación nos será muy útil, y podemos seguir unos puntos comunes que nos ayuden a entender qué ocurre con los inmigrantes, en España, en este punto del proceso de la integración. Por ejemplo, nosotros, al igual que Gumperz (et alia), reconocemos que nuestro estudio no puede ser sino un estudio cualitativo de campo, y que es muy difícil, tanto material como epistemológicamente hablando, otro tipo de estudio:

*“Our analysis therefore seeks to emphasize interpretive method of in-depth study, rather than relying on survey techniques to enumerate behaviors of compiling self-reports.”*⁷

En estos textos se estudia, por ejemplo, la situación de trabajadores paquistaníes o hindúes en el Reino Unido. Uno de los argumentos utilizados es que, en situaciones de estrés laboral, en momentos de presión sobre el trabajador,

el operario que no domina el idioma como un nativo lleva las de perder. Pero siempre se supone que la diferencia entre el inglés de un nativo y el de uno de estos inmigrantes es, en situaciones de tranquilidad, casi nula. Son inmigrantes que ya dominan perfectamente, en situaciones tranquilas, el idioma, y que sólo en momentos de tensión, en los que sólo un nativo, y no siempre, es capaz de utilizar todo su repertorio pragmático, es cuando ellos notan que no tienen todo ese repertorio disponible. A veces también se estudian casos de diferencias culturales, como por ejemplo el de personas que no manejan los mismos códigos culturales en las relaciones operario / capataz, de modo que por diversas razones el operario no pide explicaciones cuando no han entendido una orden, y sólo cuando han cometido un error es posible que el capataz se dé cuenta de que no había sido comprendido en su indicación. Estos errores, en fábricas donde se manejan máquinas relativamente complicadas y productivamente de rentabilidad alta, producen parones de la productividad que redundan en broncas al operario, que a su vez se desanima y comienza a sentir una animadversión lógica por el sistema blanco. Otro ejemplo es el de las entrevistas de trabajo. Cierta tipo de trabajador asiático, cuando accede a la universidad y se titula, no consigue pasar las entrevistas de trabajo porque en ellas existen preguntas que en realidad, son sobreentendidos culturales en códigos que el candidato al empleo no maneja. En cierto punto de la entrevista, cuando el entrevistador pregunta al candidato “¿por qué quiere usted trabajar en nuestra empresa?”, en lugar de sobreentender que le están pidiendo que explique y justifique por qué va a ser útil en el puesto (a lo que él debería contestar cosas como: porque le *fascina* ese trabajo, o porque es su *gran pasión*, o porque cree que *está muy preparado* por equis motivos, etc.) el

candidato se siente insultado. Se siente insultado porque lleva mucho tiempo trabajando y estudiando a la vez para sacarse la carrera, porque se siente preparado y, sobre todo, porque entiende la pregunta de una manera literal. Y, de una manera literal, responde: “quiero trabajar aquí porque necesito un trabajo”. Cuando le repiten la pregunta, el enfado crece y el candidato, indignado, explica la odisea que ha tenido que vivir para conseguir prepararse para ese trabajo, y explicita que no entiende por qué le preguntan eso, pues es muy natural que uno quiera un trabajo. Quiere el trabajo para tener un buen trabajo. Punto. Por supuesto, el candidato no supera la entrevista. Ese es el tipo de *gap* cultural que el libro de Gumperz se pretende localizar y reparar. Si pensamos en nuestro campo de estudio, a pesar de la similitud, tenemos que subrayar diferencias que van a dar prioridad a otro tipo de ruptura. Pero vamos a suscribir muchas de las afirmaciones que citemos de esta obra, a pesar de matizar otras. Los inmigrantes con los que cualquier profesor va a encontrarse en España, por ejemplo, jamás van a tener el problema del entrevistado paquistaní, porque en el punto en que se encuentra, en España, el proceso de integración, los inmigrantes no han tenido todavía posibilidades de acceder a la universidad, es decir, al tipo de puestos de trabajo en los que les van a hacer pasar por una entrevista. La “entrevista” es, de momento, muda. Se necesitan brazos fuertes, por ejemplo, en un campo de recogida de manzana en Lleida o Almería, y de golpe dejas de tener un alumno porque se ha ido a la ciudad en cuestión, a no ser entrevistado. Las únicas palabras son “tanto por hora”, o “tanto por día”, y si no te parece bien, hasta luego. Pero, por supuesto, las palabras de Gumperz siguen valiendo:

“The data for the analyses in this book consist of verbal interaction sequences where speakers of differing social and ethnic backgrounds unconsciously employ distinct language usage and rhetorical strategies”

El hecho de no usar una entrevista para proceder a “contratar” a un inmigrante es un concreto y significativo (no) uso del lenguaje y una rentable, para el que la usa, estrategia retórica. Sólo que si en Gumperz la diferencia es cultural, nosotros creemos que a esa diferencia cultural hay que añadirle una intencionalidad, una intención minorizadora. Por eso creemos que la diferencia entre las situaciones que plantea Gumperz y las que nosotros planteamos consiste en que Gumperz cree (o, al menos, parece deducirse de sus palabras) que la “agresividad” es una especie de problema de ida y vuelta, que aparece como por generación espontánea, o, a lo sumo, por problemas de comunicación. Es decir, los *gaps* se producen por desconocimiento mutuo, y esos *gaps* son las causas de la negatividad y de la agresividad:

“...many individuals from the majority and the minority ethnic groups do not cope well in stressful situations of interethnic communication and, then, as they do not recognize the reasons, have various ways of blaming each other”

Y nosotros pensamos justamente lo contrario. Es la agresividad ambiente *previa* a la relación laboral la que produce unas estrategias retóricas determinadas, al menos en una fase previa a la que el libro de Gumperz refleja. El “error de un trabajador” con la máquina se convierte, por el simple marco de relaciones agresivas, en “el error de un trabajador *inmigrante*”, y la reacción exagerada de un capataz no es la misma cuando el error lo comete un hindú que

cuando lo comete un nativo de Liverpool. John Gumperz, en su introducción, nos habla de los distintos géneros de “discurso” (*speech*) que aparecen como marco de las “stressful situations” que nosotros, a partir de ahora, y rompiendo la terminología de Gumperz, en nuestra opinión demasiado mesurada, llamaremos en nuestro trabajo *situaciones de agresividad explícita*, puesto que la implícita es el marco general que estructura las relaciones entre inmigrantes y nativos. Del mismo modo, el discurso que generan lo llamaremos “discurso agresivo”. Según él, estas situaciones son las siguientes:

• Entrevistas (<i>laborales, de asesoría, psiquiátricas, gubernamentales</i>)
• Negociaciones de empresa (<i>committee negotiations</i>)
• Interrogatorios judiciales (<i>Courtroom interrogations and formal hearings</i>)
• Debates y discusiones públicas.

Según Gumperz, estos cuatro contextos comunicativos tienen en común lo siguiente: “although on the surface an air of equality, mutuality, and cordiality prevails, participant roles, i.e., the right to speak and the obligation to answer, are predetermined, or at least strictly constrained. In the interviews the interviewer chooses questions, initiates topics of discussions, and evaluates responses. The interviewees respond, i.e., they answer”. Por supuesto, en nuestro contexto sociopolítico y en el punto en que el proceso de llegada, y por tanto, de integración de los inmigrantes en España se encuentra, esta lista de situaciones agresivas debe ser modificada; en primer lugar, para convertir las “situaciones de tensión”

simples en situaciones de agresividad. Y después, porque, obviamente, los inmigrantes en España no tienen el placer de existir, en español, como hablantes de ninguna de estas situaciones: como no son hablantes cualificados de español, y la mayoría no puede hablarlo dado que llevan demasiado poco tiempo en España, sólo algunos de ellos podrán ser interrogados en español. El resto necesita un intérprete. Más que parecernos irreal nos parece menos probable, aunque ciertamente la posibilidad de aparición de este contexto debe ser, con el paso del tiempo, creciente en español. No suelen pasar entrevistas, como hemos dicho antes, y tampoco suelen tener el placer de participar de negociaciones de empresa. Por “participación en debates públicos” no es fácil saber exactamente qué entiende Gumperz, pero tampoco creemos que debamos incluir esta situación en nuestra lista de situaciones de agresividad. Nosotros proponemos la siguiente lista, algo más realista para los alumnos inmigrantes en territorio español:

- **Interrogatorios o discusiones espontáneas con la policía, en la calle o en la comisaría.**
- **Discusiones o situaciones de tensión en el trabajo.**
- **Discusiones con el vecindario por posibles problemas de convivencia vecinal.**

Consideramos la segunda situación como la más frecuente e importante, pues es en la que se fosilizarán los rasgos más visibles de lo que podríamos llamar una *comunicación de (para el) arrinconamiento*. La primera situación, sin

embargo, es quizá la que puede causar una impresión más dura y chocante en el hablante, afectando también a su competencia comunicativa. Esto va a ser muy difícilmente demostrable, pero nuestra intención es apuntar la posibilidad de que los estudios de adquisición del lenguaje por parte de hablantes minorizados deberían, quizá, ir en una dirección más realista. Quizá sea ilustrativa, más que muchas explicaciones, la presentación de un segmento de clase grabado durante una sesión en la Escola d'Adults del Casc Antic, en Barcelona. La lectura atenta de este segmento nos revela que, ante la pregunta sobre el significado de un ítem léxico, *nervioso*, todos los alumnos conocen sólo uno de los contextos en que esa palabra se utiliza. Y no es precisamente un contexto referido a situaciones amables. La única conclusión posible es que sólo han escuchado, en situaciones comunicativas auténticas (que son aquellas con las que se adquiere adecuadamente el conocimiento de una lengua, si hemos de confiar en las teorías más comúnmente aceptadas sobre la adquisición del lenguaje), este vocablo con el sentido de “enfadado”, “alterado por una situación enojosa”. Si pensamos, por ejemplo, en una madre enfadándose con su hijo porque hace travesuras, entenderán a qué nos referimos: “...me estás poniendo nerviosa...”. Sólo tienen que cambiar la situación e imaginar una escena cotidiana en una ciudad como Barcelona; la de un inmigrante paseando por su barrio, al que la policía le pide los papeles y él no los lleva encima. ¿Creen verosímil que, en algún momento del diálogo que se entabla, el policía diga algo así como “no me pongas nervioso”? ¿Creen que es verosímil que esa expresión se la diga a un inmigrante su jefe o sus compañeros de trabajo por algún motivo? Nosotros diríamos que la verosimilitud de esa actuación lingüística es total. Como esas son (y de qué

manera) situaciones auténticas, el oyente, si nunca ha oído la palabra nervioso, entenderá “enfadado”. Pero entenderá bien, porque el sentido es inequívoco. En definitiva, nosotros creemos que las actuaciones reales de aprendizaje para los inmigrantes están siempre (directa o indirectamente, por afirmación o por negación) ligadas a esta estructura agresiva. ¿Se imagina usted, ciudadano o ciudadana, que un guardia civil le pide el carné sin motivo aparente? Eso es difícil. Pero si se lo pide, y usted se lo muestra, seguro que el funcionario no utilizará (jamás) la palabra *nervioso* con este sentido, a no ser que usted, de algún modo objetivo, le dé motivos para ello. ¿Creen, realmente, que un policía necesita motivos especiales para utilizar este vocablo en este sentido con un inmigrante? Puede que les parezca exagerado o “cogido por los pelos”, pero echen un vistazo al segmento. Es mucha casualidad que ni uno sólo de los alumnos, antes de que el profesor se explique, consiga ejemplificar un contexto amable para el vocablo que se les pide que definan. Ninguno habla de estar nervioso, por ejemplo, por esperar una muy buena noticia. Veamos:

P: profesor; I: pausa corta; II: pausa larga; D, I, C, F: Douglas, Ivan, Camel, Faisal. AA: todos juntos

NERVIOSO...

	TRANSCRIPCIÓN	COMENTARIO
1P	...por ejemplo este año yo he estado muy tranquilo pero no soy tranquilo II ESTOY tranquilo ahora pero cuando tenía quince años estaba muy nervioso I ahora estoy tranquilo I vale I pero si una persona es tranquila siempre ES	<i>La clase había comenzado hablando de la diferencia entre ser y estar. El profesor les había puesto dos baterías de frases en las que se describía a gente. En la primera se describía cómo ERA la gente, y ellos tenía que adivinar la</i>

	tranquila por ejemplo mi hermana cuando era pequeñita siempre estaba sentada y nunca gritaba y ahora es mayor y sigue igual ES ES tranquila I pero yo ESTOY porque cuando era pequeño rompía todo los muebles ¿eh? ESTOY/SOY	<i>palabra (maleducado, tímido, simpático), y en la segunda batería tenían que adivinar cómo ESTABA la gente (enfermo, enfadado...).</i>
2D	por favó II narvioso II qué e	<i>D interrumpe para preguntar el significado de nervioso.</i>
3P	nervioso es por ejemplo II cuando tú II nervioso, cómo podemos explicar nervioso	<i>El profesor intenta que sean los alumnos los que definan el adjetivo.</i>
4I	sí I algo que dicen II que que hacen todos cosas que hacen	<i>Las risas se producen porque I. lleva un mes y medio sin venir a clase. Ha estado trabajando en un barco, y es su primer día en tierra en todo este tiempo. Normalmente interviene mucho, pero está muerto de cansancio, y como ha hablado de su cansancio al principio de la clase, la gente ahora se da realmente cuenta de que no mentía (nunca se expresa tan mal) y todos se ríen. Imposible saber en qué contexto ejemplificador para “nervioso” está pensando.</i>
5AA	((risas))	
6D	narvioso I marvioso igual?	<i>D introduce algo que ha oído fuera de clase.</i>
7P	no no con ene I nervioso I NERVIOSO	<i>El profesor le corrige.</i>
8D	como II mira como un persona dice je marvioso!	<i>La confusión es entre “nervioso” y “maravilloso”.</i>
9P	no Douglas eso que tú dices es maravilloso I maravilloso es otra cosa I vamos vamos II vamos poco	<i>En este momento de la clase el profesor cree que todo el mundo menos D sabe lo que es nervioso.</i>

	a poco a explicar nervioso I tú puedes explicar nervioso Faisal? Intenta explicar	
10F	yo que puedo	<i>F quiere decir "haré lo que pueda"</i>
11P	claro claro como puedas yo al final lo haré yo pero vamos a intentar hablar todos ¿qué es nervioso?	<i>El profesor le tranquiliza y le anima a explicar.</i>
12F	(mirando a Douglas) eh:: Douglas eh::: tiene papeles o no?	<i>Obsérvese la obsesión de F. por los papeles. Relaciona nervioso con la legalidad, pero no porque la espere con excitación, como cabría pensar...</i>
13D	tiene	<i>D confirma que tiene papeles.</i>
14F	el día de::: tú para dar expediente tú has hecho ((gesto de una línea con la mano))	<i>F encuentra una "escena" en la que uno se puede sentir nervioso: la cola en la ventanilla para recibir los papeles.</i>
15P	la cola	<i>Reparación del profesor.</i>
16F	la cola I yo llego y sin había pedido yo así ((se levanta y se pone delante de Douglas como si se colara)) y tú ((levanta una mano, frunce el ceño)) eh, tú fuera II ((volviendo a su silla)) cómo estás?	<i>Contra lo que parecía en un principio, F no acaba definiendo nervioso como "anhelante", "ansioso" por conseguir los papeles. Escenifica una situación en la que alguien se enfada, se excita, se pone "nervioso".</i>
17D	nervioso?	<i>D sigue sin entender.</i>
18P	eso es nervioso o enfadado?	<i>Es en este momento y no antes cuando el profesor se da cuenta de que la palabra puede resultar confusa.</i>
19F	hombre si no puede hacer	<i>F confirma su idea de "nervioso".</i>

<p>20P vamos a ver Camel tú puedes explicar nervioso? cuándo estás nervioso? Qué te pasa cuando estás nervioso? en el cuerpo</p>	<p><i>El profesor hace un amago de describir “nervioso” a partir de los síntomas corporales que produce el nerviosismo, como sudor, etc.</i></p>
<p>21F tú caliente</p>	<p><i>F no deja contestar a C, a pesar del esfuerzo que el profesor hace para que hablen todos. Por otra parte, F confirma su interpretación del significado del adjetivo. “Caliente” te pones cuando te enfadas. “No me calientes” es un buen ejemplo de esto.</i></p>
<p>22P Tú sudas I sudar I sabes? ((Douglas mira con cara muy rara)) sudar I cuando cae como agua sudor cuando estás nervioso las manos sudan ((enseño las palmas de mis manos, me las toco))</p>	<p><i>El profesor, sin mucha suerte, sigue intentando explicar el nerviosismo por sus efectos.</i></p>
<p>23I este <i>súdor</i> también si:: si cuando estoy enfermo también</p>	<p><i>I sigue cansado, pero se puede apreciar que no entiende “nervioso”. Lo que parecía la duda de un alumno es la duda de toda la clase.</i></p>
<p>24P También sudas pero no estás nervioso II ((mirando a Douglas)) por ejemplo tú tienes mujer I la primera vez que hablaste con la mujer I yo tengo novia tengo mi novia la primera vez que yo fui a hablar con mi novia estaba temblando ((gesto de temblar con la mano, risas de la gente)) de miedo estaba nervioso eso es nervioso eh? porque yo le quería decir que viniera conmigo pero no sabía si me iba a decir que sí estaba nervioso y tiemblos y sudas I eso es nervioso por ejemplo si yo no tengo papeles y viene la policía me pongo nervioso NERVIOSO es lo contrario de tranquilo I tranquilo es como estamos ahora ahora yo</p>	<p><i>El profesor intenta explicarse mejor. Sabe que D tiene, en Ghana, mujer y dos hijos. Lo recuerda e inventa un ejemplo sobre la marcha, que acaba mezclando con el tema de los papeles.</i></p> <p><i>D, de repente, sonríe y asiente como hace cuando entiende o cree que entiende.</i></p> <p><i>Por primera vez aparece el contraste con “tranquilo”, que hubiera facilitado la labor si hubiera sido usado antes.</i></p>

aquí estoy muy tranquilo Camel está mirando así ((me cruzo de brazos)) muy tranquilo.	
25C como se alguien va la droga I La policía viene y::	<p><i>De repente habla C, que ha estado bastante callado. Plantea los nervios de un traficante cuando se acerca la policía (otra vez los mismos temas, la policía, la legalidad...). Podemos interpretar que:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>C sabe desde el principio este significado de nervioso, distinto de enfadado, pero no lo ha dicho hasta ahora</i> • <i>C no conocía el significado, pero lo ha entendido durante la clase y ahora se le ocurre otro contexto explicativo</i> • <i>C no recordaba el significado, pero la clase le ha “despertado” un conocimiento de un input recibido anteriormente pero no interiorizado para el uso cotidiano del idioma.</i>
26P lo coge	<i>El profesor repara.</i>
27C lo coge II nervioso	
28D ((me mira)) cómo español I nervioso	<i>Aquí D pregunta por la pronunciación..</i>
29P nervioso I ahora?	<i>El profesor pide una confirmación final.</i>
30D ahora	<i>D confirma.</i>
31F ((riendo)) de la droga ja ja 32A ((todos ríen))	<i>Todos ríen porque les parece que D ha entendido bien la palabra precisamente cuando se ha introducido el tema de la droga.</i>

	<i>Esto necesita explicarse. El día anterior habían hablado en clase de la religión. D había intentado explicar que en Ghana hay tres religiones: la cristiana, la musulmana y, según él, la de la "marihuana". Él no dijo esto para bromear. Lo decía totalmente serio. D dijo los que "fuman marihuana" eran ateos, pero los consideraba una religión. Esto provocó la hilaridad en el grupo, y la broma continúa en esta sesión.</i>
33D no él ((señalando al profesor)) cuando él explicar otro otro	<i>D entiende de qué se ríen y le entra la vergüenza. Por eso dice que ha entendido "nervioso" cuando el profesor se lo ha explicado, no cuando C se ha querido reír de él con lo de la droga. C, por otra parte, no ha querido reírse de D, pero eso D no lo sabe.</i>
34P lo de la novia no?	<i>El profesor apoya a D</i>
35D sí	
36C otro I hoy hay partido de la valancia contra bayern	<i>C introduce otro contexto: la emoción en el deporte. Esto podría reforzar la teoría de que ha entendido "de golpe" el significado, pero que no lo tenía claro antes de la clase, si no no habría tanto contraste entre su locuacidad de ahora y su silencio total durante de la primera parte de la clase. Esto nos hace pensar que, al inicio de la clase, ninguno de los cuatro conocía el significado "no agresivo" de la palabra "nervioso".</i>
37P fútbol	<i>El profesor apoya a C</i>

38C	fútbol sí valancia termina partido I cómo e?	
39I	como tú quieres mucho ganar	<i>I despierta un momento.</i>
40C	yo quiero valancia que gana	
41P	cuando estás nervioso en el fútbol es cuando falta cinco minutos y tienen que marcar un gol y falta un minuto y todo el campo está muy nervioso la gente esta mirando la tele muy nerviosa mi padre se pone muy nervioso y le dan ((gestos con la mano en el corazón, ruido como de salirse el corazón del pecho)) bum bum bum porque ((risas)) fuma y está gordo y cuando ve el fútbol se pone muy nervioso y el médico le dice no puedes ver el fútbol no puedes fumar no puedes ver el fútbol porque te pones muy nervioso...	<i>El profesor, agotado, termina de golpe, bruscamente, con el asunto. Todos asienten, quizá también un poco cansados.</i>

Las conclusiones que se pueden extraer de este segmento, a pesar de ser totalmente insuficientes para llegar a construir una teoría de adquisición del lenguaje, resultan ciertamente interesantes. El único alumno del que estamos seguros de que ha acabado entendiendo el adjetivo sin rasgo semántico cercano al enojo es Camel (C), pero todo hace pensar que lo su comprensión ha sido facilitada por el desarrollo de la clase, es decir, que antes de entrar al aula no hubiera sido capaz de dar los ejemplos que luego da. Si establecemos una serie semántica para la palabra “nervioso”, que vaya desde “azorado” hasta “enojado”,

podemos visualizar los puntos de partida y los de llegada, así como los probables momentos de adquisición. Tomaremos la acepción más aséptica, por fisiológica, que podemos encontrar de la palabra *nervioso*: “que tiene los nervios excitados” (Seco). Por lo tanto, para una serie de sinónimos válidos en distintos contextos, que vayan desde la simple inquietud sin “sentimiento de molestia hacia algo o alguien” hasta el enfado, tomaremos como vocablo neutro “excitado”:

Ausencia del rasgo “enojo”	Grado neutro	Presencia del rasgo “enojo”
Inquieto Azorado Tenso Ansioso Preocupado Alarmado Estresado Hiperactivo	<i>Nervioso</i> Excitado	Tenso Molesto Irritado Enojado Enfadado Iracundo

Sólo hemos incluido un adjetivo, *tenso*, en las dos columnas, ya que entendemos que, dependiendo del contexto de uso, puede contener o no el rasgo semántico del que nos ocupamos. Pero, en general, hay una clara barrera que divide a los sinónimos más válidos para la palabra “nervioso” en sus distintos contextos de uso. Nos atrevemos a decir que “nervioso” es usado, en realidad, como eufemismo cuando aparece como sinónimo de los términos que aparecen en la columna de la derecha. Como primer aviso previo a lo que sería un enfado real. Pero también funciona como una amenaza de enfado y, por lo tanto, de las consecuencias posibles posteriores al enfado (castigo, reprimenda, bronca, etc.). Así, por ejemplo, entendemos frases como “...no me pongas nervioso, porque...” ,

“...ya estás empezando a ponerme nervioso...”, “...me estás haciendo perder los nervios...”. Se trata de remitir a la pérdida de la paciencia de uno para hacerle ver al otro el límite de sus acciones. Básicamente, como estrategia retórica, funciona como aviso, advertencia, desafío o, también, como la pre-reprimenda o pre-bronca que quiere evitar un “enfado real” y mayor. Pero, en todo caso, es una estrategia que pretende *incidir* en la presuposición de una jerarquía de poder entre dos o más individuos. Incidir, sí, porque lo que se pretende es hacer una incisión, una *marca* que reubique o vuelva a colocar, en el caso de que estén “desajustadas”, las distancias entre los dos individuos y entre cada uno de ellos respecto de las instituciones del poder, ya sean la familia, la ley, el Estado... Visto desde esta perspectiva, nos parece suficientemente evidente que no hay casualidad posible en el hecho de que cuatro trabajadores inmigrantes que, como hemos dicho antes, tienen las posibilidades de recibir input real en español acotadas, muy a menudo, en el trabajo o en una (prevista por todos: esa idea les persigue) posible “entrevista” por parte de la policía, no conozcan ningún contexto de uso de la palabra “nervioso” en la que no haya un rasgo semántico cercano al enojo. Por supuesto, esto quiere decir que como mínimo la primera vez que han escuchado la palabra “nervioso” ha sido por parte de una persona española que lo usaba refiriéndose a sí mismo y no a otra persona. Y posiblemente lo ha usado interpelando al inmigrante en concreto, que ha adquirido en ese momento el ítem léxico “nervioso”. En otras palabras: si suponemos, lo cual es bastante plausible, que los contextos a los que se refiere la columna de la izquierda son más usuales que los de la derecha en español, es decir, que usamos más el término nervioso sin rasgo semántico de enojo que con él, ¿no es extraño que los inmigrantes no

hayan aprendido los matices semánticos de la columna de la izquierda? La respuesta es que no. No es extraño. Si lo pensamos con calma, en español solemos usar “nervioso” con matices amables cuando lo usamos refiriéndonos a otras personas (“¿Te encuentras bien? Te noto un poco nervioso...” o “...Te voy a preparar una tila, así vas a dormir mejor. Estás muy nerviosa..”), mientras que solemos usarlo con matiz de enfado cuando nos referimos a nosotros mismos, como eufemismo en una situación de malestar real. Cuando nos enfadamos. Como es normal, los inmigrantes han aprendido ese ítem escuchádoselo a otras personas (¡No lo van a aprender de la nada!) y esas personas, por supuesto, no se interesaban por la salud de nuestros alumnos. Lo usaban para describirse a ellos mismos con respecto a los alumnos. No es necesario ser un genio para continuar la argumentación: la situación real de poder social, en la que el nativo alcanza un lugar más alto, ha sido (por si había dudas) re-confirmada por el propio nativo, redefinida en voz alta, seguramente sin necesidad, para hacer sentir al de fuera esa realidad de un modo explícito. La realidad del segmento de clase nos muestra como hipótesis plausible, entonces, cómo una estrategia retórica permite al nativo *cargar la lengua de agresividad*, entendiendo por esto un ejercicio de sobreentendidos (que exceden a lo lingüístico pero que al mismo tiempo están comprendidos en lo lingüístico) no controlable por un syllabus de funciones gramaticales común. Se trata de un *lenguaje para la minorización*, especializadísimo pero oculto, invisible, que se hace de vacíos y de cargas de negatividad, de gestos y de entonaciones. Eso sí, nunca es restringido ni particular. Es un idioma constante, tanto como la realidad minorizada del inmigrante. Sólo hemos mostrado aquí una estrategia retórica, pero podemos

pensar en otras: por ejemplo, el vacío lingüístico. Podemos pararnos a pensar no sólo en cómo las realizaciones lingüísticas que corresponden a las respectivas funciones gramaticales se *agresivizan*, sino en cómo desaparecen, se deforman, se convierten en huecos de ironía o de sarcasmo. Piensen en cómo pueden quedar las funciones referidas a agradecer, a pedir, a reclamar. ¿En español se agradece igual sea quien sea la persona a quien se agradece algo? Si la inmigración es un fenómeno nuevo, y el inmigrante ejerce un papel social nuevo, aún no normalizado, aún a la intemperie de formas que lo suavicen, ¿es posible que la realización de las funciones gramaticales en español quede intacta después de enfrentarse a lo nuevo y a lo distinto? Nuestras intuiciones después de enseñar español a inmigrantes nos dicen que no.

Incluso en el estudio etnográfico de Gumperz, que trata a una inmigración en un punto del proceso de la integración mucho más avanzado (los inmigrantes hablan inglés, y ya están plenamente insertos en el mercado laboral, de manera legal y regularizada) los autores reconocen que es muy difícil llevar a cabo el trabajo etnográfico que sería necesario para llegar a unas conclusiones definitivas:

“The initial task in the analysis is basically an ethnographic one of collecting actual instances of interactive situations containing all the internal evidence to document outcomes: Recordings of public meetings or on-the-spot public broadcasts provide a good first source of materials. Since it is often impossible to collect the background information necessary for further stages of analysis, field work is also required.

Yet ethnographic work in modern urban settings involves a great deal of time. Individuals involved in interethnic relations are often quite ready to be interviewed and to talk about communication problems. However, the structural conditions of the situations we need to explore make it impossible for them to be too closely involved in the research without changing the very

nature of the social context. And besides, interviews alone, apart from the information they yield about attitudes, cannot provide the data we need”⁸

Si para Gumperz resulta imposible hacer un trabajo de campo que proporcione informaciones lo suficientemente fiables como para hacer un análisis del tema, y él está trabajando con trabajadores regularizados, que dominan el idioma y que, como él mismo dice, “are often quite ready to be interviewed and to talk about communication problems”, es fácil imaginar lo difícil que resulta en nuestro caso. El syllabus oculto cuya existencia sospechamos aquí no va a poder ser extraído directamente de ningún tipo de pregunta. Simplemente podemos hacer ejercicios del estilo que hemos propuesto aquí, intentando una especie de análisis arqueológico de la adquisición; intentando aislar en qué contexto un alumno adquirió un uso de una función gramatical y una realización concreta de esa función en español a partir de su realización en el aula. Así, por ejemplo, se podría intentar averiguar si un alumno entiende el verbo “cuidar” a partir de la previa adquisición de la expresión “vete con cuidado” o de otra, muy distinta, como “cuídate mucho”. Si, efectivamente, en una primera fase de llegada y de choque con la cultura autóctona la agresividad ambiente le ha hecho adquirir la *lengua minorizada*, el espacio del aula de español debe intentar compensar la carga, y *rellenar el hueco* vacío de la positividad. En cierto modo debe haber un trabajo de normalización lingüística, en el sentido en que las funciones relativas a la socialización que deseáramos normal (es decir, amistosa, colaborativa, o como mínimo no xenófoba) deben existir como input en el proceso de adquisición de lengua por parte del inmigrante. Así pues, por una parte el aula debe ser un espacio doble: el de la socialización y el de la defensa. Cuando decimos que el

alumno ha adquirido una lengua minorizada queremos decir que el sistema, agresivo con el alumno, ha servido de cedazo en la adquisición, permitiendo sólo que el aprendiente adquiriera aquel lenguaje que sirve al propio sistema para mantener las actuales relaciones de poder, o al menos para diferir al máximo en el tiempo las posibilidades de que el recién llegado disfrute de una paridad social con el, con muchas comillas, “anfitrión”. La lucha del alumno inmigrante en la adquisición de lengua es, pues, una especie de lucha contra la “adquisición histórica” a la que el sistema le obliga: le quiere como fuerza de trabajo y no como individuo, y quien quiere adquirir un idioma y pretende comunicarse con él quiere ser visto como un individuo, tener entidad de ser a través del lenguaje. John Gumperz, en su texto, nos habla de las posibilidades de que el trabajador inmigrante y el empresario o capataz (“interviewer”) se entiendan sin *gaps* en la comunicación, y para ello hay que llegar a una competencia que él llama *flexibilidad comunicativa*:

“The real problem is that whatever the situation, whether a formal interview or an informal meeting, the need in all communication for all people who are relative strangers to each other is to achieve a communicative flexibility, an ability to adapt strategies to the audience and to the signs, both direct and indirect, so that the participants are able to monitor and understand at least some of each other’s meaning”

Pero este texto, para nosotros algo ingenuo (bienintencionado, eso sí), cae en la falacia de pensar que hay en ambas partes una voluntad real de entendimiento. El trabajo del profesor de adultos inmigrantes es una especie de trabajo imposible precisamente porque no hay más voluntad que la de que las cosas no cambien.

El estudio de Gumperz, por ejemplo, está enmarcado en un contexto institucional (cuentan con dinero público para investigar) pero siempre parte de la idea de que a las empresas en las que trabajan estos inmigrantes les interesa que no haya problemas de comunicación porque estos malentendidos provocan errores que atrasan la producción. Si seguimos esta lógica, para avanzar en el terreno de la investigación sobre la integración social y la igualdad habrá que buscar siempre una excusa pecuniaria que justifique el valor (en un sentido absolutamente crematístico) que nuestro estudio tiene para el grupo mayoritario. Acabamos teniendo que “venderle” nuestras ideas al grupo minorizador para desarrollar la integración del minorizado. Nosotros partimos de la base de que un funambulismo tan difícil acaba haciéndonos caer y formar parte del engranaje de un sistema que terminará, obviamente, por exprimir al máximo, durante el máximo tiempo posible, sus “fuerzas laborales” sin tratarlas como seres humanos. Es sólo un brindis al sol. Tal es la actitud, por ejemplo, de multitud de organizaciones no gubernamentales, que se llaman a sí mismas apolíticas (neutras, en nuestra terminología) y que sólo cobran por hacer el trabajo sucio del engranaje entre la explotación de unos y las reclamaciones de los otros. Cobran (siendo o no conscientes de ello) por prorrogar y extender el tiempo que el necesitado va a necesitar la oferta miserable de trabajo que el sistema le ofrece. Comentaremos más estos aspectos en el capítulo que le dediquemos al papel del profesor y del voluntariado en la adquisición de la lengua. Todas estas consideraciones nos hacen volver a la *flexibilidad comunicativa* a la que se refiere el texto de Gumperz, ya que nosotros tenemos que ampliar sensiblemente las condiciones de posibilidad de su existencia. Según Gumperz, para obtener esta flexibilidad es necesaria una competencia pragmática,

que presenta tres tipos de obstáculos, esto es, tres tipos de variación cultural entre los inmigrantes y los nativos:

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Different cultural assumptions about the situation and about appropriate behavior and intentions within it.. |
| <ul style="list-style-type: none">• Different ways of structuring information or an argument in a conversation-. |
| <ul style="list-style-type: none">• Different ways of speaking: the use of a different set of unconscious linguistic conventions (such of tone of voice) to emphasize, to signal logical connetions and to indicate athe significance of what is being said in terms of overall meaning and attitudes. |

Nosotros creemos que si en un punto avanzado del proceso de integración siguen existiendo estos problemas es, en parte, por la existencia durante años, quizá generaciones, de un constante funcionamiento de supervivencia de los inmigrantes dentro de los límites marcados por el syllabus oculto y minorizante del que aquí venimos hablando. No se trata de que las diferencias pragmáticas no existan con otros tipos de colectivos no minorizados, pero afectan más dramáticamente a estos, tanto cuantitativa como cualitativamente. Por otra parte, es ingenuo pensar que la solución va a llegar mediante el trabajo de aislamiento de ese syllabus oculto, como si se pudieran extraer a la luz las estrategias discursivas de ese syllabus y como si, además, eso sirviese para una hipotética defensa del inmigrante. No, la cosa no va por ahí. No se trata de que el syllabus

exista y por eso se minorice al colectivo, sino que se le quiere minorizar y por eso se *crean* unas estrategias discursivas. Esas estrategias van a funcionar como un hábil virus mutante que adopta la forma que le haga falta en cada momento, como un vampiro. Trabajar en su reparación *desde la lengua* es como perseguir el horizonte. Hay que trabajar en su reparación desde la *conciencia social*. Por otra parte, no es que el profesor de lengua no tenga nada que hacer al respecto. Puede rellenar, como hemos sugerido, de carga positiva las funciones gramaticales que permitan al alumno una capacidad de socializarse de una manera *limpia* en español, y evitar así que su adquisición se limite a la urgencia del momento, lo que redundaría en el refuerzo del encasillamiento social del inmigrante como “fuerza de trabajo sin individualidad”. Para conseguir esto, es preciso que exista una formación de formadores de adultos necesariamente *comprometida*, en un sentido político. El formador de adultos (y el formador en general) sin conciencia social no es un formador. Desde esta perspectiva, defendemos la idea de que los profesores, en el mundo actual, son una especie en vías de extinción, ya que no podemos llamar formadores sin sentir cierta vergüenza a especialistas que “pasan”, como si fueran los *dealers* de un mal llamado conocimiento, sus informaciones a los alumnos, los cuales se convierten en carne de cañón de la burocracia administrativo-educativa.

Todo el trabajo de Gumperz se basa en la aceptación de las teorías de Grice, que presuponen una *intención* pragmática en todo acto de habla. El principio más importante, para Grice, es el principio de la colaboración. Según este principio, cuando hablamos presuponemos que nuestro interlocutor quiere colaborar con nosotros para no romper la comunicación, es decir, que cada cosa

que nos responda tendrá sentido respecto de lo que nosotros le hayamos dicho. Y estas reglas del juego se respetan siempre.⁹ Gracias al concepto de implicatura conversacional, Grice mostró que la idea de significado debe ampliarse, pues no sólo cuenta “lo dicho”, sino lo que queremos *hacer*, en ese momento concreto, con lo dicho. Ahora bien, Gumperz matiza a Grice para adecuar la terminología a su objeto de estudio, Según él,

“Although linguistic pragmatics is explicitly concerned with presuppositions in the interpretations of intent, the data analyses are based on situations where presuppositions are shared. Analysis moreover is largely sentence-based. While concerned with the logical structure of communicative events, it does not attempt to deal with the role of language in interactive processes. (...) The notion of intent is crucial and has carried us far beyond the older, purely abstract, structural approaches to language, to enable us to show how people build upon social knowledge in interaction. The concept of intent itself, however, if it is to be adapted to our goals, needs some modification (...) Our main concern is with systematic or patterned differences in interpretation that can be traced to socially determined differences in contextual presuppositions as they relate to particular conversational conventions. When we talk about intent therefore, we mean the socially recognized communicative intent that is implied in particular conversational kinds of social activities signalled in discourse. Our guiding problematic is to discover what is necessary for the maintenance of conversational cooperation.

Según Gumperz, las teorías de Grice sólo se basan en situaciones en las que los participantes de la conversación comparten el conocimiento necesario (esto es, las convenciones conversacionales de sobreentendidos, que no son las mismas en cada cultura) para llevar a cabo actos comunicativos. En ese caso, la comunicación sigue un principio de colaboración. Por lo tanto, reparar las situaciones en las que los inmigrantes no conocen esas convenciones (Gumperz las llama *convenciones de contextualización*) es la tarea que hay que llevar a

cabo. Entonces, las diferencias relevantes entre diferentes tradiciones comunicativas, como puedan ser la hindú y la británica,

“...may not present serious problems when individuals are at ease or in routine situations, but when the situation is stressful, i.e., when much depends on the outcome as in a job interview or in a formal negotiation, they are quite likely to affect communication. This is a largely unrecognized type of communicative problem and most people, therefore, interpret the other person’s way of speaking according to their own conventions. This means that a person may draw totally incorrect inferences about someone else. For example s/he may conclude that someone is being rude, irrelevant, boring, or not talking sense at all. Or often hearers become lost in a maze of words or ideas that do not seem to cohere...”

En la situación actual del inmigrante en España, las “stressful situations” son la norma. Para que haya “situaciones de rutina” sociales y sean las más frecuentes en la vida de una persona o colectivo, esta persona debe ser “invisible” o estar en acelerada fase de “invisibilidad”, es decir, de normalidad, de “ciudadano tipo”. Se diría que la pragmática y las teorías de Grice pueden ser muy útiles en estudios sistemáticos sobre el syllabus oculto, ya que presuponen la existencia de una intención comunicativa distinta de la literalidad de lo dicho, y ahí reside, seguramente, la brecha de la que venimos hablando entre el idioma y su minorización agresiva, su “Mr. Hyde”. Pero, al mismo tiempo, la terminología relativa a la colaboración, usada también por Grice, puede resultar casi irónica en una situación en la que, como ya ha sido explicado, el inmigrante tiende a ser des-individualizado por el lenguaje y la actitud del nativo, así como del sistema jurídico del estado, y quien tiene dificultades para ser definido por los otros como un sujeto en lugar de como un objeto, tiene dificultades para comunicarse en los términos en los que Grice habla de comunicación. La relación en el diálogo no es, aquí,

horizontal sino vertical. Esto no ocurre sólo con inmigrantes, pero a ellos les ocurre siempre. Vivir en el peldaño más bajo de la escala social reduce las posibilidades de hablar (en el idioma de acogida) de igual a igual. Por lo tanto, podemos pensar que es la relación de poder previa a la conversación la que marca la intención comunicativa y, en definitiva, la comunicación, y nunca al revés. El principio de colaboración se convierte en un principio de subyugación y Grice se nos vuelve, de una extraña manera, al mismo tiempo cercano y lejano a nuestros propósitos.

En el capítulo trece¹⁰ del libro de Gumperz se habla de un “proceso escondido” de minorización y etiquetaje del inmigrante del sudeste asiático en Gran Bretaña:

“...it is assumed by the white majority that South Asian workers either know English or do not. Any evidence that they do not may be used to reinforce assumptions about their ability or their unwillingness to integrate. (...) This identity of the South Asian worker as less competent (...) it is the two factors, the assumptions of poor language use and of weak communicative power on the one hand, and the low-status job position on the other which, in interaction with each other, make up the socially created identity of incompetence or lesser competence and uncooperative behavior and attitudes. This identity of the South Asian worker as less competent or in other ways inadequate is then used to warrant the maintenance of the lower status of this group. These factors operate to reinforce each other. So, through actual practices of speaking in social encounters, the lower status identity of the immigrant worker is reproduced”

Un mecanismo similar a este es el que funciona, en parte, en el mercado laboral español con respecto a los inmigrantes. Como ya hemos explicado varias veces, pensamos, sin embargo, que el mecanismo, a pesar de ser similar, funciona al revés. O, como mínimo, puede ser leído al revés, pensado desde la situación social hacia la lingüística, y no desde la lingüística a la social. Para

nosotros, en definitiva, los dos factores de los que habla el texto no son los que provocan el estereotipo sobre el inmigrante, sino que son tomados como excusa o coartada para elaborar un argumento en el que, en esencia, se cree a priori. Sin embargo, sea cual sea la dirección, el resultado es el mismo: un refuerzo de la idea de que la clase inmigrante no puede (en los dos sentidos de la palabra: no debe y no es capaz de) ascender socialmente.

En este capítulo del libro de Gumperz, sin embargo, se muestra muy convincentemente cómo los problemas cotidianos se convierten muy pronto en situaciones de estrés y entran en juego procedimientos disciplinarios. Por ejemplo, la introducción de las nuevas tecnologías, que provoca la aparición de un ambiente de trabajo donde los individuos están más aislados que en los espacios de trabajo tradicionales. En los nuevos puestos, los trabajadores no tienen oportunidad de conversar sobre el funcionamiento de las máquinas, y los primeros errores que cometen ya hacen que todos los supervisores los etiqueten de incompetentes, en lugar de asegurarse de que ellos fueron competentes a la hora de explicar el funcionamiento de la máquina. Esta explicación suele darse una sola vez hasta el error del trabajador. El trabajador, a su vez, vive con una gran ansiedad el hecho recibir pocas explicaciones detalladas sobre sus derechos y sus obligaciones y teme perder el trabajo. Esto genera negatividad y, para romper esa negatividad, la adquisición del lenguaje debe ser una adquisición de los elementos sociológicos que, según el texto, son el origen de esos equívocos. Textualmente, “the question of how language is learnt cannot be considered independently of the social context in which learning is available and which provides the social grounds necessary for talk”. La pregunta que hay que hacerle al bienintencionado texto,

que presenta un tipo de trabajo optimista, en un estilo muy anglosajón (si hay un problema, intentemos resolverlo) es si la reparación de esos equívocos conseguirá parar la necesidad, sentida por la “mayoría blanca”, de *poner en su lugar* a la minoría inmigrante. ¿No habrá siempre nuevas estrategias discursivas para la minorización? El esfuerzo enorme por neutralizar el papel actuante *personal* de ambos colectivos, para poder explicar el proceso “oculto” independientemente del juego de poder que lo provoca es, en definitiva, una labor poco fértil. Lo cierto es que des-socializar lo social y hablar de “procesos lingüísticos” en el vacío es siempre ver la realidad simplificada. Más que enseñar al inmigrante las convenciones de contextualización, se le debe enseñar cómo defenderse, lingüísticamente, de una agresión también lingüística. Parecería, leyendo el texto de Jupp, Roberts y Cook-Gumperz que hay que dotar al alumno de una competencia sociolingüística que le haga infalible, de manera que nunca pueda existir ese primer error con la máquina que genere toda esa negatividad en la fábrica. Pero esto es un perfeccionismo atroz que en ningún caso es exigido a un trabajador nativo. Y si le es exigido, en la reprimenda que recibirá no tendrá ninguna importancia su procedencia nacional. Lo que se debe hacer es dotar al inmigrante de estrategias lingüísticas (la reclamación, la argumentación, las estrategias que reparan malentendidos) para defenderse de una agresión que, sólo por ser inmigrante, está esperándolo de un momento a otro. Y, por supuesto, creemos que en el desafío de la integración debe tener un papel central no sólo la enseñanza a inmigrantes sino la educación de los nativos. Los principales problemas, en nuestra opinión, que existen en el terreno de la inmigración en

nuestro país están más en nosotros mismos que en los recién llegados. Sobre esto, en el capítulo 13 leemos:

“Neither sides (inmigrantes y nativos) recognizes that the differences in speaking and perceptions put them in fundamentally new situations and that this means that both sides need to learn”.

Resulta difícil entender este funambulismo argumental. Si una persona viaja a un país para trabajar, un país del que no conoce ni las costumbres ni el idioma, un país donde no le va a ser fácil vivir, es casi imposible creer que no sepa que va a tener que aprender cosas para adaptarse. Los colectivos de inmigrantes, por definición, son colectivos no acomodados. Más bien al contrario, están estructuralmente preparados para aprender, para moverse, para adaptarse. Quizá podamos encontrar una respuesta a este constante esfuerzo de los autores de estos textos por no mostrar ningún desequilibrio entre las partes a la hora de repartir responsabilidades acerca de las causas de los problemas que describen en la idea de que, en cierto modo, los principales patrocinadores de sus estudios forman parte de la administración pública, y de alguna manera les rinden cierta neutralidad que a veces es muy difícil de sostener desde el punto de vista epistemológico. Esto nos lo sugiere la nota final del artículo de Jupp, Robets y Cook-Gumperz:

“This paper draws upon the field work of the Industrial Language Training (ILT) Service in Britain. ILT is a government-funded training service which exists to help people learn the skills and acquire the awareness and self-confidence to communicate effectively in English in multiethnic workplaces during working hours...”

Se trata de un trabajo que intenta, en definitiva, mejorar la producción de las empresas en las que el entrenamiento lingüístico será llevado a cabo, y por lo

tanto parte del dinero que se recibe por hacer el entrenamiento es subvencionado por las mismas empresas. Es difícil creer que les sea posible, a los lingüistas que aquí colaboran, dar razón, relajadamente, de las verdaderas causas de los fenómenos que explican.

4. Algunas ideas sobre la integración sociocultural

Según el diccionario (Seco) , *integrar* es “formar (diversas personas o cosas) un todo”. También es “hacer que alguien o algo (cd) pase a formar parte de un todo”. En definitiva, se trata de constituir algo, ser parte de algo. Pero observamos matices. De las dos acepciones que recogemos, que no son las únicas que aparecen en el diccionario, hay una en la que un sujeto “integra” a alguien o algo y otra en la que un sujeto *se integra* en algo. La primera acepción, sin embargo, nos da un sentido más pasivo, en el que lo que ocupa un lugar en un todo lo integra, es decir, forma parte de él. Estas distinciones semánticas no son fútiles. Si tenemos que hablar de integración en un sentido estricto, tenemos que decir que los inmigrantes están plenamente integrados en nuestra sociedad. Son parte de un mecanismo que es perfecta y constantemente puesto a punto, el de la cadena productiva. En el terreno económico, su “integración” no puede ser más satisfactoria. Tanto si están regularizados como si no, los inmigrantes son una mano de obra barata, que trabaja en los sectores donde más difícil empezaba a ser encontrar a las personas necesarias para cubrir los puestos de la producción. Suponen un alivio en los sectores en los que trabajan, donde la ausencia del coste de los seguros y los altos salarios de los trabajadores nativos ha colaborado a la producción rápida y eficaz de riqueza, lo cual redundaba en beneficio de la economía global, pues las inversiones son más abundantes y el ciclo positivo continúa. Esto

hubiera sido imposible sin los brazos inmigrantes. Lugares como El Ejido, por ejemplo, que hace una década era una zona amenazada por las sequías y por la huida de la población a las ciudades, temerosa de no poder trabajar en unas condiciones dignas, ahora son minas de oro. ¿Cómo lo han conseguido? Al menos en parte porque han aparecido otras personas, que no están en condiciones de exigir los mínimos derechos laborales a los que los ciudadanos europeos tenemos derecho. En ese sentido, podemos decir que España ha integrado perfectamente a sus inmigrantes. Cuando hacen falta, están los necesarios, y cuando sobran dejan de estar, y se van a otra parte. Las reglas de esa integración económica no las ponen ellos, sino que simplemente las aceptan. No pueden decidir las. Pero sin ellos (y cada vez más) las economías occidentales perderían fuelle y entraríamos en un periodo problemático. Son absolutamente necesarios para la prosperidad del *todo*, y, por lo tanto, lo *integran*, forman parte de él de manera indiscutible y terminada. Es decir, esta integración económica no es fruto de un proceso a largo plazo. Es, de hecho, un plazo muy corto el que se toma el todo para absorber lo que necesita de la pequeña parte. Ahora bien, la integración llamada *cultural*, de la que todo el mundo habla, es en realidad un ente extraño, indefinido e indefinible. Sólo sabremos qué extraño fruto sale de ella dentro de un tiempo. El caso citado de El Ejido es un ejemplo paradigmático de esta integración “a la carta”, pues es tristemente famoso por la violencia con que los inmigrantes son tratados en su vida cotidiana y en su trabajo, con lo que se les vuelve imposible tener un ánimo constructivo y optimista en lo tocante a integrarse culturalmente¹¹. Lo que sabemos es que suele pensarse, equivocadamente, que la integración es una labor que debe ser llevada a cabo exclusivamente por el colectivo inmigrante y no

por el mayoritario. No sabríamos explicar esto con palabras más adecuadas que las de Guus Extra:

“aquest concepte (integració) es molt popular i vague alhora, i pot fer referència a un ampli ventall de conceptes subjacents que varien en el temps i en l'espai (...) A ambdós extrems d'aquests ampli ventall hi trobem els conceptes assimilació i multiculturalitat. El concepte assimilació parteix de la base que les diferències culturals existents entre grups MI (immigrants) i grups majoritaris establerts han de desaparèixer i, de fet, desapareixeran amb el temps en una societat que es declara culturalment homogènea. A l'extrem oposat, el concepte de multiculturalitat parteix de la base que aquestes diferències constitueixen un avantatge per a una societat plural, que de fet fomenta la diversitat cultural quant a nous recursos i noves oportunitats. Mentre que el concepte d'assimilació parteix d'una sèrie de tasques unilaterals per part del nouvinguts, el concepte de multiculturalitat defensa que les tasques han de ser multilaterals, és a dir, que incloguin tots el habitants de les societats que experimenten canvis demogràfics. A la pràctica, els grups majoritaris establerts exigeixen sovint als grups MI que s'integrin, en termes d'assimilació, i normalment són molt reticents a l'hora de fomentar o acceptar la noció de diversitat cultural con una característica determinant d'un entorn cada vegada més multicultural”¹²

Esto refuerza nuestra idea de que de los inmigrantes se hace un uso instrumental, como si se tratara de objetos de consumo o máquinas en las que invertir para incrementar la productividad. El artículo que citamos, junto con otros que citaremos, está centrado en la escolarización de los hijos de los inmigrantes en la enseñanza obligatoria en Europa, pero muchas de las consideraciones que en estos textos se encuentran nos vienen aquí pintiparadas para reforzar la idea de que la integración es un proceso largo, de manera que en el capítulo que dediquemos a la enseñanza de español para inmigrantes como enseñanza de lengua como fines específicos podremos justificar un posible syllabus inicial teniendo en cuenta todas estas consideraciones. Pero no nos adelantemos.

Siguiendo la lógica de la integración como un proceso de cambio social que debe afectar a todos y en el que todos debemos tomar partido, un rápido vistazo a la construcción de las imágenes sobre el inmigrante en España nos muestra, a las claras, que todo el trabajo está por hacer. La integración, en este sentido no tanto económico sino cultural ni siquiera ha comenzado su proceso. Mientras las instituciones políticas y educativas hagan omisión de sus responsabilidades a la hora de educar en la interculturalidad y la lucha contra los prejuicios al grupo mayoritario blanco, la integración no podrá ni tan sólo arrancar. Ignasi Vila¹³, hablando sobre la integración de los inmigrantes en la enseñanza secundaria, lo explica claramente:

“L’educació intercultural no és un objectiu pedagògic ni un conjunt de continguts i d’estratègies educatives que s’hagin de tenir en compte exclusivament en aquells centres en què es matriculen alumnes procedents de les cultures familiars minoritzades, ja siguin gitanes o estrangeres. Si un dels objectius fonamentals i condició indispensable, con afirmem, és aconseguir que els membres del grup majoritari estiguin disposats a acceptar con a iguals els dels grups minoritzats, resulta evident que hauríem de prendre con a subjectes de l’educació intercultural molt més a aquells que a aquests últims. I aquesta és una altra proposta de canvi d’estratègia que pensem que és fonamental en l’educació per a la convivència intercultural”

Como es obvio, no es posible llevar a cabo este objetivo primordial desde el aula de español para inmigrantes, porque (a excepción de profesores y voluntarios, en los que nos detendremos más tarde), no acuden a ella personas del grupo mayoritario. Pero si creemos de verdad que la verdadera tarea de la integración reside en el grupo mayoritario, esto tiene que modificar forzosamente nuestra actitud con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje del grupo

minorizado. El aula no debe servir, por ejemplo, de lugar donde se enumeran las “normas” de conducta de nuestra sociedad, o donde se explique qué cosas deben dejar de hacer los inmigrantes aquí para ser “iguales” a los no inmigrantes. El aula no es un lugar para aleccionar a nadie. Se trata de reflexionar sobre qué funciones lingüísticas y qué estrategias discursivas pueden servir al inmigrante para simular, dentro del aula, una vida normalizada en lo tocante a lo social, y al mismo tiempo generar, en español, una tematización de los problemas que la convivencia con otra cultura les genera a los alumnos. Por una parte, esto choca con la idea de que el aprendizaje de una lengua debe remitir siempre a situaciones auténticas, porque ya hemos explicado hasta qué punto son auténticas las conversaciones que los inmigrantes tienen en español con españoles. Muy difícilmente van a poder hablar con gente de fuera del aula de sus problemas de integración en español. Pero aquí reside el quid del problema. Si para darles un input auténtico nos contentamos sólo con lo que van a usar por fuerza en la vida real, la clase se convierte en migajas del idioma. El aula debe ser, pues, el más importante de los lugares donde el alumno reciba input, y ese input debe generarse en clase aunque los alumnos tarden mucho en poder volver a reproducir ese tipo de conversación fuera del aula. En este sentido, no podemos sino estar totalmente en contra de algunas opiniones al respecto, como la siguiente:

“Nuestro interés está puesto en el alumnado inmigrante, entendiendo como tal al trabajador/a generalmente manual, con “nivel cultural” bajo, que necesita adquirir la lengua española (...) en caso de que el/la inmigrante responda a un nivel cultural medio o alto, parece oportuno que pensar que debe incorporarse a los cursos habituales de español”¹⁴

Para empezar, dudaríamos de que la noción vaga de “nivel cultural” sea en absoluto útil, y mucho menos la distinción entre un supuesto “nivel cultural bajo” y otro “alto”. De todas maneras nosotros defendemos la tesis de que no hay diferencia demostrable entre la preparación y el conocimiento del mundo occidental entre españoles e inmigrantes. Del mismo modo, tampoco creemos que, necesariamente, una parte significativa de los inmigrantes sea analfabeta. De todos modos, aunque fuera así, la idea de que un inmigrante que lleva poco tiempo en España deba “incorporarse a los cursos habituales de español”, es decir, a cursos para europeos, resulta peregrina por motivos tanto teóricos como del más mínimo sentido común. Los “cursos habituales de español” cuestan dinero. Y no poco. Eso minimiza bastante las posibilidades de que el alumno pueda asistir al curso. Normalmente los más económicos son los que ofrecen las Escuelas Oficiales de Idiomas. En caso de que pudiera pagarla, el alumno inmigrante se encontraría formando parte de un grupo que no tiene sus mismas necesidades de aprendizaje, y esto no es una cuestión de nivel cultural. El perfil de alumno extranjero que va a este tipo de lugar es distinto, y quiere aprender lengua por otros motivos. No queremos decir que la clase le resultara improductiva, pero simplemente por el hecho de vivir en unas condiciones económicas infinitamente más complicadas que el resto de los compañeros ya resultaría difícil poner la distancia necesaria como para no desanimarse. Si además comprobamos que muchos de ellos utilizan el español para cosas tan diversas como para establecer negociaciones de empresa o para ir de vacaciones, (y esos son algunas de las necesidades en las que se basan, por ejemplo, los

materiales con los que se trabaja), resulta evidente que la situación se vuelve problemática, por no decir siniestra. El alumno puede no volver jamás a la siguiente clase, desmoralizado, ya que en su horizonte cercano de posibles intercambios lingüísticos no aparece, ni mucho menos, la reserva telefónica de billetes para un viaje de placer a Isla Margarita ni la petición de un préstamo hipotecario. De esto no se debe concluir que las clases a inmigrantes deban ser una especie de “guetización” de la enseñanza de idiomas análoga a la guetización de la vida real de inmigrante. Ni mucho menos. Simplemente, al entender la integración como un proceso, creemos que al inicio de ese proceso se debe cumplir, simultáneamente, una combinación de las necesidades materiales y prácticas, cotidianas, de la vida del alumno con otro tipo de necesidades, que tienen que ver con la tematización de su propio mundo personal en el aula. En un momento del proceso más avanzado, el alumno, por supuesto, tendrá un abanico mucho más amplio de posibilidades para mejorar sus conocimientos. De este proceso y de una hipotética periodización plausible de sus pasos intentaremos dar cuenta en el capítulo que dedicaremos a la integración como fin específico de la cursos de lengua. La integración, pues, debe partir siempre del desarrollo de una capacidad autoreflexiva por parte del colectivo mayoritario. Sólo en el momento en el que los recién llegados encuentren, al llegar, a un colectivo mayoritario “que les espera”, es decir, que sabe lo necesaria que es su llegada para el progreso de la sociedad de acogida, podrá abrirse la puerta a una integración que se pueda poner en práctica desde la libertad individual y no desde la lucha sin cuartel. En otro trabajo nuestro¹⁵, en el que intentamos analizar los discursos sobre la inmigración producidos por los internautas en los foros organizados por los

distintos periódicos de amplia tirada en España, llegamos a conclusiones bastante desesperanzadoras a este respecto. Como muestra, vale la pena echar un vistazo a alguno de los cuadros de “nombres” que se les dan a los inmigrantes, extraídos de uno de los foros. Sólo mediante la observación detenida de este botón de muestra aleatorio uno puede convencerse de lo mucho que queda por hacer en el trabajo de la educación al colectivo mayoritario, cuyo inconsciente está todavía a caballo entre el mundo contemporáneo y un mundo antiguo que querríamos terminado, pero que, en efecto, late aún. Nuestro método fue la elección aleatoria de diez mensajes de los foros de cuatro periódicos de amplia tirada en Cataluña y en España. Reproducimos el menos escandaloso:

EL PERIÓDICO de CATALUÑA

	NOMBRES PARA LOS DE ALLÍ	NOMBRES PARA LOS DE AQUÍ
Entradilla de <i>El Periódico</i>	<i>Ciudadanos del tercer mundo</i>	-----
Mensaje 1	<i>Inmigrantes ilegales</i>	<i>Los políticos, los catalanes, barceloneses</i>
Mensaje 2	<i>Nuevo contingente de inmigrantes sin papeles, 37 hombres de origen subsahariano, indocumentados, emigrantes</i>	<i>Efectivos de la guardia civil</i>
Mensaje 3	<i>Emigrantes, delincuentes</i>	<i>Españoles</i>
Mensaje 4	<i>Mohamed</i>	<i>Pedro</i>
Mensaje 5	<i>La inmigración, los inmigrantes, putas, camellos, recoge-fresas-peras-cebollas</i>	<i>Casta política, unos pocos explotadores</i>
Mensaje 6	<i>Gentes extrañas a nuestra historia, etnia, cultura</i>	<i>Sectores políticos, compatriotas</i>
Mensaje 7	<i>Inmigración, inmigrantes</i>	<i>Nativos, nosotros los europeos</i>
Mensaje 8	<i>Extranjeros, invasores, asesinos, drogadictos, chusma</i>	<i>Capitalistas explotadores, políticos</i>
Mensaje 9	<i>Los moros</i>	<i>Los vascos (?)</i>
Mensaje10	<i>Emigrantes</i>	<i>Los que estamos y hemos pagado impuestos.</i>

En estos foros, en los que se supone que debe haber una discusión productiva en la que personas interesadas en el tema confrontan sus ideas, sólo aparecen signos de agresividad y estulticia, o de patriotismo casi medieval. No tenemos por qué pensar que la mayoría de los individuos del grupo mayoritario, que no se molestan en participar en foros, piense las cosas desde una perspectiva más abierta. Evitar que este colectivo piense la integración como la absorción de un ente extraño que debe perder sus rasgos culturales es la tarea que debe ser comenzada cuanto antes y sin la cual es difícil cualquier otra pequeña tarea que refuerce la solución de los problemas, como la que tiene que afrontar el profesor de español para inmigrantes en sus clases.

5. La inmigración y el Consejo de Europa

En los últimos veinticinco años se ha estado trabajando, a nivel europeo, en un marco de actuación común que permita a los ciudadanos europeos la posibilidad de aprender el máximo número posible de idiomas de la Comunidad. Con este fin aparecieron el Nivel Umbral y el Nuevo Nivel Umbral, que intentan facilitar la labor mediante la redacción de un syllabus que se basa en el aislamiento de las funciones gramaticales necesarias para poder comunicarse con fluidez en un idioma extranjero. Desde el llamado Proyecto de Lenguas Vivas, la existencia de amplios colectivos de personas procedentes de fuera de la Comunidad Europea ha sido tenido en cuenta, en principio, desde el principio. Según Van Ek¹⁶:

“In a variety of ways, the model used in the threshold levels and the specifications themselves have served as the basis for reforms in foreign language teaching and learning in numerous European countries. Originally exemplified for adult learners of English, the model has proved suitable for all the languages it has been applied to so far, including a language as different from the English language as the Basque. The specifications have also proved to be readily adaptable to the needs and interests of the most diverse target groups, varying from migrants to children in primary education.”

Por supuesto, la posibilidad de disponer de un número finito y determinado de situaciones contextuales y de funciones gramaticales adecuadas a esos contextos, hace del aprendizaje de una lengua algo mucho más dinámico y fértil que antes. El

Nivel Umbral respondía a estas demandas de la nueva vida en la “casa de Europa”, pero todavía se mejoró:

(..) the very succes of the threshold levels imposes a strong obligation on those responsible for their production and dissemination. It is the obligation to see to it that the threshold levels can continue to be used responsibly and effectively. This means that they have to be kept up-to-date, both in respect of ongoing developments in thinking about language learning and with a view to possible chanes in the composition and the needs of the target-population.(...) This meant that if essential components of communicative ability were absent from this specification, they were also likely to be neglected in learning and teaching procedures”

Por eso se preparan The New Threshold level y The New Waystage, incorporando el componente sociocultural. Con ello se persigue un entendimiento más estrecho entre los distintos individuos de distintos países , que podría verse mermado por culpa de los distintos códigos culturales no siempre ligados a lo estrictamente lingüístico, sino al conocimiento pragmático. Desde este punto de vista los estudios del Consejo de Europa son interesantes a la hora de trabajar con inmigrantes, pues, como ya hemos visto, el problema a resolver es un problema eminentemente pragmático. Sin embargo, y llevando nuestras intuiciones a su extremo, nos atreveríamos a decir que el problema del aprendizaje de lenguas por parte del colectivo inmigrante sigue siendo mal encarado, o no encarado con la suficiente profundidad. Según van Ek, el contexto de uso de la lengua (que incluye la revisión de los trabajos del Consejo de Europa) influye en la concreción de la lengua: “...this context may have a strong influence on what people express and how they express it”; es cierto, pero tan cierto que, en su manera de expresarlo, van Ek se queda corto. Creemos que ese contexto, como ya hemos explicado antes, condiciona de manera estructural la

comunicación. No la “influye”. *Influir* es un verbo demasiado débil, demasiado ajustado a las necesidades de sobriedad y corrección política de quienes lo utilizan en la redacción del texto. Si ponemos las cosas en su sitio, habría que empezar por dejar de considerar los flujos migratorios como elementos *externos* que llegan a Europa y comenzar hablar de los inmigrantes como *verdaderos* europeos, pues forman parte de la cadena productiva. No hay que tenerlos en cuenta de pasada, diseñando los proyectos del Consejo de Europa pensando en el ciudadano europeo actual, que es un modelo de ciudadano en vías de extinción. En cincuenta años ese modelo estará finiquitado y habrá que considerar lenguas como el árabe o el urdú idiomas plenamente europeos, puesto que gran parte de los pobladores de Europa los estarán utilizando como vehículo de comunicación. Todo va a cambiar. Si, como creemos, el contexto de comunicación define la realización lingüística y no al revés, no se trata tanto de que el uso, por ejemplo, de la ironía como estrategia del lenguaje agresivo sea un componente que modifica o matiza, externamente, a la literalidad de la comunicación oral, sino que la situación vital y social del inmigrante determina, de manera absoluta, la comunicación oral que se da. Es decir, la información sociocultural (cuando un miembro de la clase mayoritaria, con carácter excluyente, habla a un miembro de la clase minorizada) es significativamente más importante que lo que se dice en la comunicación, de manera que lo que se dice, inseparable de como se dice, es casi un producto de la información sociocultural. Van Ek dice que todo se hace “with a view to the preservation of the linguistic diversity of Europe”. Obviamente, su visión de la diversidad lingüística de Europa es, como hemos sugerido, una visión muy concreta.

En otros trabajos del Consejo de Europa encontramos más referencias al tema que nos ocupa¹⁷:

“...there is a tendency to bar all those “from outside” –the millions of migrant workers, political refugees, asylum seekers, remigrants (Aussiedler), ect. That “seek shelter” in western Europe-, and a tendency to dicriminate against all those groups who have been living in western European countries as “long-term-guests”, e.g. in England, France, Germany, Switzerland, in southern and northern European countries.

In many European countries during the last 20 years multi-ethnic, multicultural and multilingual societies have been developing as a result of gigantic streams of migration from “south” or “north”, from the Third to the first World, from developing countries to the highly industrialized European countries. With the easing of travel restrictions in the countries of central and eastern Europe this trend will increase considerably. As a consequence, in the ongoing decade we will have to deal with a situation where tens of millions of people in western Europe will be forced to learn the language; learning for those groups has an entirely different “taste” than for those who learn foreign languages for personal or professional advancement”

Therefore, in the new campaign to further develop foreign language learning in Europe, we must develop a framework which does not exclude those groups who presently are underprivileged, since they will play na esencial role in developing Euroope into na open, democratic, multicultural and multilingual society.

The process of integration in Europe calls for more than “functioning in interaction”, it calls for a more comprehensive concept of living together in the European house”. Foreign language learning can contribute remarkably to such an idea”.

En este texto se incide sobre la idea de que otro nuevo marco de actuación debe ser inaugurado para la enseñanza de lenguas a colectivos que sufren presión social. Sin embargo, el texto sigue siendo débil, sigue hablando con un tono excesivamente nocional, excesivamente vago, como si el problema fuera una grieta relativamente pequeña, una especie de anexo a las necesidades de la nueva Europa en lugar de ser un valor fundamental. El texto diferencia la enseñanza de lengua a los grupos minorizados de la enseñanza de lengua a

secas diciendo que el proceso de aprendizaje de los primeros tiene un “sabor” (*taste*) distinto. Utilizar un término tan poco científico no es forma de explicarse en un contexto institucional que, por otra parte, no escatima seriedad y objetividad cuando el análisis se refiere a grupos mayoritarios. Da la impresión, a la vez, de que crean (lo cual parece inverosímil) que el aprendizaje de la lengua va a colaborar sensiblemente a que esos grupos no sean minorizados. Mientras esos grupos sean minorizados por las sociedades de acogida, mientras la “acogida” sea mínima o inexistente, el aprendizaje de lenguas será un trabajo dificultoso, discapacado. El viaje debe hacerse al revés. Dotar al inmigrante de una mínima posibilidad de existencia como ente comunicativo (para lo cual se necesita un esfuerzo político global) , y después se podrá aprender la lengua con la naturalidad de quien está inmerso en otra cultura, pero *en igualdad de condiciones*. Con la naturalidad (la tranquilidad, la seguridad en uno mismo) con la que, por ejemplo, un francés aprende español en España o un español aprende francés en Canadá.

A pesar de todo, los estudios del Consejo de Europa deben ser considerados clave por las posibilidades que contienen en sus formulaciones. Es cierto, y debe ser tenido en cuenta como arma útil en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas por parte de inmigrantes, que en la “casa de Europa” debe fomentarse lo que es llamado “competencia sociocultural”. Esa competencia, más que un listado de saberes sobre las distintas tradiciones culturales de los distintos colectivos, debe funcionar como una predisposición en el individuo a ver y juzgar lo otro, lo distinto, como elemento de enriquecimiento; sin temor. Y a ver la mezcla y la convivencia como un objetivo necesario y sano. Debe tratarse de un

aprender que consista en “aprender a mirar” lo diferente para que comience a formar parte de nosotros, para que nos cambie, para que no pase por nuestros ojos sin afectarnos. Disolver el concepto de “europeidad” como ente cerrado para incluir el máximo número de individuos susceptibles de ser llamados europeos en nuestra casa. Hacer de Europa un verdadero lugar de acogida. Desde una perspectiva realista (es decir, aceptando lo poco avanzado que está el proceso de integración en la mayor parte del continente), creemos que sería posible establecer, a partir de las funciones lingüísticas del Nivel Umbral, una especificación determinante para la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes, que a la fuerza debería ser una especificación destinada a su propia autodestrucción, una vez la integración llegue a un punto medianamente avanzado, que habría que localizar en el momento en que los inmigrantes, desde el día de su llegada, fueran mínimamente considerados como ciudadanos de derecho en Europa.

Uno de los primeros investigadores en este campo en el Consejo de Europa es Daniel Coste. Reproducimos parte de un texto suyo, bastante antiguo ya, que hace hincapié, desde el principio, en los esenciales problemas con que nos encontramos en la nueva Europa cuando pensamos en la enseñanza de lengua a inmigrantes. Parte de la base de que la enseñanza a inmigrantes es una disciplina para la cual la pragmática es, más que para ningún otro tipo de enseñanza, piedra fundamental:

“Les travailleurs migrants son une des catégories d’adultes pour les quels, exemplairement, l’apprentissage d’une langue étrangère paraît devoir s’inscrire dans une perspective pragmatique. A la limite, le touriste peut, lui, rester à l’abri de l’autocar, du groupe et du guide-interprète et traverser le pays sans jamais avoir eu à en utiliser la langue. Le travailleur migrant,

résident à la fois volontaire et contraint, ne bénéficie pas de ces divers remparts: même si, dans bien des cas, il vit à proximité de quelques uns au moins de ses compatriotes, il lui faut aussi s'exposer constamment, dans le monde du travail et au dehors, dans le nécessaire usage des services publics, dans le quotidien de la ville et des gens, à la langue étrangère sous toutes ses formes: de l'affiche au formulaire, de l'interpellation à la harangue. Et il ne s'agit pas là simplement d'un vocabulaire et d'une grammaire ni même d'un "moyen d'échange": pour le travailleur migrant, la langue n'apparaît à coup sûr ni comme une collection de formes linguistiques ni comme un instrument de communication si on entend par ce dernier terme la circulation d'informations entre un émetteur et un récepteur. Qui, tour et à égalité, inverseraient harmonieusement les rôles pour s'envoyer des messages. La langue est d'abord ici le signe et l'outil d'un pouvoir: pouvoir qu'ont d'autres de vous donner un ordre, de vous questionner, pouvoir de vous fournir des informations mais aussi de vous injurier sans que vous puissiez répondre, de se moquer de vous sans que vous compreniez, pouvoir que vous avez peut-être, vous, de répondre enfin, d'obtenir ce que vous vouliez, de protester ou de lire la presse syndicale, de parler des difficultés du gosse avec l'institutrice. Dire ou ne pas dire, pour le migrant, c'est toujours faire ou être fait et, qu'il le veuille ou non, de difficile expérience, il inscrit ses pratiques langagières dans une pragmatique au plein sens du terme¹⁸

Lo que nos parece más valioso en Coste es que es el único colaborador del Consejo de Europa en cuyos textos se establece, explícitamente, una relación entre lenguaje y poder. Es optimista respecto de la capacidad del Proyecto del Consejo de Europa de desarrollar un trabajo serio en este campo: "tout semblerait indiquer que la formation des travailleurs migrants constitue un terrain privilégié, propice et fécond pour quiconque se propose de mettre en oeuvre concrètement certains principes et l'essentiel des propositions du Projet Langues Vivantes." Sin embargo, reconoce hay trabajo por hacer:

"Mais on constate du même coup – et c'est ce Qui nous importe aussi ici – que tout ne va pas pour autant de soi. En anticipant sur la portée des présentations et des commentaires qui suivront, disons:

- *Que les instruments d'analyse mis au point par le Projet s'avèrent dans ce cas indéniablement utiles*

- *Que la complexité de la situation des travailleurs migrants nécessite, dans une perspective pédagogique, le recours à des unités plus globale que celles de notion et d'acte, même si ces dernières conservent leur pertinence*
- *Que des facteurs culturels, sociaux, psychologiques interviennent à l'évidence et exigent que les options pédagogiques ne se ramènent pas seulement, ni sans doute d'abord, à une organisation "notionnelle-fonctionnelle" des unités d'enseignement*
- *Que toute action pédagogique en ce domaine suppose, quant au projet de formation, des choix fondamentaux qu'on ne saurait dériver en tant que tels du Projet Langues Vivantes, même si ce dernier, par l'importance qu'il accorde à la centration sur l'apprenant et au développement de l'autonomie, admet mieux certains choix éducatifs que d'autres*
- *Que, de ces différents points de vue, la formation de migrants, au delà 'une spécificité manifeste qu'on lui reconnaît généralement, pose en fait des problèmes méthodologiques qui ne lui sont pas particuliers mais intéressent toute action d'enseignement-apprentissage de langues.*

¿Qué debemos entender cuando el autor habla de unidades más globales que las de "noción" y "acto"? Seguramente ya (en 1984) se está queriendo referir a una competencia sociolingüística. Nos parece evidente y adecuada la observación de Coste cuando advierte que los trabajos del Consejo de Europa son un punto de partida útil, pero en absoluto representan la solución definitiva al problema de la adquisición de la competencia lingüística en grupos minorizados.

A continuación, Coste comenta tres propuestas de realización de materiales producidos en Europa que pretendieron, en su momento, llenar el vacío existente en cuanto a materiales específicos para inmigrantes. Se trata de un manual de alemán para trabajadores españoles, otro de francés y otro de inglés. Del comentario de estos tres textos nos interesa sobremanera una cita curiosa. Coste

cita a los traductores / adaptadores al francés del libro de Jupp y Hodlin¹⁹ para enseñar inglés a trabajadores inmigrantes en zonas industriales:

“l’approche proposée par Jupp et Hodlin repose par ailleurs sur l’hypothèse vraisemblable que, dès lors que le travailleur arrive à communiquer au travail (discours d’ordre professionnel mais aussi d’ordre social), il sera assez vite capable de le faire dans d’autres situations par le fait même qu’il aura pris confiance en lui. Dans ces conditions, accuser les autres de vouloir enfermer les travailleurs dans leur condition nous semble un procès d’intention non fondé”

Estos textos antiguos, que en realidad son los primeros intentos de elaborar materiales que llenen vacíos de aprendizaje, no deben ser juzgados más allá de lo que intentaban; prueba de ello es que T.C. Jupp, autor en colaboración de estos materiales, participa mucho más adelante con Gumperz en Language and social identity, libro que ya citamos antes y en el que Jupp no parece presto a suscribir las palabras de sus antiguos traductores al francés. Pero de todas formas nos interesa remarcar la necesidad de no seguir por este camino, ya que la idea de que el inmigrante no necesita más español que el necesario para trabajar y ni una palabra más es realmente peligrosa y en absoluto poco común todavía hoy en día.

En definitiva, podemos pensar que la visión que de los inmigrantes tiene el Consejo de Europa es bastante acertada, y apunta direcciones muy útiles, pero nos alegraría que se atreviera a encarar el tema más profundamente. No deja, en ninguno de los textos al respecto, de recordar que el nivel Umbral es adecuado para el estudio de lenguas por parte de inmigrantes²⁰, pero sin embargo no acaba de darles un papel claro dentro de sus objetivos finales, esto es, no acaba de

incluirles entre los llamados “europeos”. Entre los objetivos que cita el Consejo de Europa no aparece ninguno en el que se hable de inmigrantes:

- *Providing facilities for all Europeans to acquire the ability to communicate with other Europeans with a different mother tongue*
- *Giving pupils the opportunity to learn more than one language during the period of compulsory education in addition to their national language*
- *Affording young people opportunities to learn about the other countries and their ways of life, particularly through direct links, personal experiences of exchanges, and access to authentic texts*
- *Giving learners skills and experience in using another language for managing co-operative action*
- *Increasing learner's critical awareness of their own language and culture in relation to those of other Europeans and promoting the development of intercultural attitudinal and personality development.*
- (...) ²¹

Como vemos, siempre está presente la figura del ciudadano europeo, pero a pesar de que se advierte constantemente de que el futuro de Europa va a estar marcado por los flujos migratorios, es difícil extraer más conclusiones que esa cuando leemos los textos del Consejo de Europa. Cuando se puede considerar que se está aludiendo a culturas de fuera de Europa, el texto no es explícito, de manera que no sabemos con certeza a qué se refiere, si a otras culturas distintas de la nuestra pero europeas (la española como distinta de la francesa, por ejemplo) o a otras culturas distintas de las europeas. Por ejemplo, incluso en un texto en el que el Consejo de Europa da directrices para la lucha contra la xenofobia no es posible encontrar ni una sola alusión explícita al fenómeno de la inmigración:

“Their aim (the aim of the activities programed in this book) is to promote more effective communication, especially in direct interpersonal contact, among all sections of the population of its member countries, as a basis for closer international cooperation based on better mutual understanding”²²

Este texto forma parte de un opúsculo producido como contribución a la *European Youth Campaign against Racism, Xenophobia, Antisemitism and Intolerance*. Nos parece inadmisibile que la corrección política (el texto es de 1995) imperante impida poner nombre al colectivo que más sufre la xenofobia en Europa, esto es, los no europeos residentes, los inmigrantes. En todo el opúsculo es imposible encontrar referencias en las que los que tienen que entenderse no sean los países europeos *entre ellos*: “The Council of Europe attaches great importance to helping young people in its member countries to understand and respect other peoples’ ways of thinking and acting, based on other beliefs and traditions”. Creemos, honestamente, que todo el trabajo hecho por el Consejo de Europa en materia de lengua es tremendamente útil y rentable para avanzar en el arduo trabajo de la integración, pero a la vez nos da la impresión de que hay una muy fuerte resistencia a usar las armas de las que se dispone para ello. Es como si fueran conscientes del problema, conocieran el modo de atacarlo de raíz y, aun así, contemporizasen hasta el hastío. Parece como si la “competencia intercultural” a la que se refieren, y que hay que alcanzar en la nueva Europa, fuera a adquirirse con un libro de instrucciones y algunos ejercicios. Los inmigrantes, en general, no tienen contacto con esa *Young people facing difference* que aparece en el título, sino con empresarios que quieren explotar la fuerza de su brazo recogiendo manzanas o levantando tabiques, poco interesados en comunicarse realmente con el trabajador. Sería interesante que el Consejo de

Europa revisara sus propios planteamientos respecto a la enseñanza-aprendizaje de la lengua cuestionando su patrón de alumno estándar.

6. Español para inmigrantes, ¿enseñanza de lengua con fines específicos?

Para poder responder a esta pregunta hace falta responder antes a otras, por ejemplo a qué nos referimos exactamente cuando hablamos de enseñanza de lengua con fines específicos. También debemos aislar de manera precisa cuáles serían los fines específicos a los que nos referimos. En principio, podemos pensar que la finalidad del inmigrante es la integración. En el análisis de sus necesidades, por tanto, debemos intentar aislar qué se necesita para integrarse. Pero la integración, ese proceso mediante el cual una persona aprende a vivir en comunidad y la comunidad aprende a tolerarle, es tan amplia como la vida. A ella aluden todas las actuaciones comunicativas posibles que podemos llevar a cabo en un idioma. De este modo, tenemos que lidiar con la paradoja que consiste en que el “fin específico” para el que los alumnos tienen que adquirir la lengua no es nada “específico”.

Como vemos, no se trata de un tema fácil. Habría dos posiciones extremas: la de aquellos que piensan que un inmigrante necesita el español para unas pocas cosas y muy urgentes, y entonces hay que enseñarle esas pocas cosas sin perder más tiempo, y la del que piensa que, a largo plazo, un inmigrante necesita el mismo español que un no inmigrante. Lo necesita todo, pues la integración verdadera es aquella fruto de la cual el inmigrante acabará participando como

cualquier nativo de la vida comunitaria. Esto último no significa que, para conseguir llegar a la meta de la integración, al inmigrante le sirva el mismo método o el mismo estilo de aprendizaje que al nativo europeo de clase media que aprende español. Para llegar a integrarse en la sociedad española y participar activamente (comunicativamente) de ella como un español no todos hacemos el mismo recorrido. Por lo tanto, lo que debemos preguntarnos es qué recorrido necesita hacer un inmigrante para integrarse. Todo aquel que intente desarrollar un syllabus, del que se desprendan unas funciones gramaticales, unos contextos comunicativos y unas realizaciones lingüísticas concretas estará poniendo de manifiesto, implícitamente, una representación mental del inmigrante. Es decir, lo está representando, está hablando por él o por ella. En este trabajo no hemos parado de representar a (o poner en duda representaciones de) los inmigrantes. *Dime cómo enseñas a alguien y te diré lo que piensas de ese alguien.* Si no enseño a una persona a relacionarse con las otras en un idioma, *no estoy creyendo* que deba y/o necesite relacionarse en ese idioma. Nosotros apostamos por lo contrario. No es sólo lo urgente lo que debe ser enseñado, sino lo importante. Y la representación que nosotros nos hagamos del inmigrante, a pesar de que puede estar tan equivocada como cualquier representación, pues no es más que idea, es decir, que prejuicio, como mínimo debe ser honesta y partir de una visión ética de la enseñanza. Nunca debe amputar la realidad del alumno, sino hacerla crecer. Bastante amputada está ya por el rechazo de la sociedad a la que el individuo intenta integrarse. Y esa visión ética de la que hablamos no debe tener como horizonte una ética de mínimos, sino una ética de máximos. Entendemos la ética de mínimos como esa triste realidad que abunda en el

lenguaje político y pedagógico actualmente, esa verborrea apenas balbucida pero constante y contraproducente de la *solidaridad*, que en realidad esconde un preconcepción cercano al de *caridad*, y que forma una capa espesa que no nos deja sumergirnos en lo verdadero. Los inmigrantes no necesitan caridad, sino inclusión. Papeles. Cosas concretas. Trabajo. Nosotros no tenemos que salvar a nadie de nada. Tenemos que enseñar español como profesionales de la enseñanza comprometidos políticamente con la inclusión de todos los individuos en la sociedad. Pero ese compromiso está más allá de la caridad y de los discursos políticamente correctos. Tenemos que *movernos para acogerlos*, no enseñarles cómo asimilarse a nosotros sin molestarnos. En realidad, el profesor debe *integrarse él* a la vez que colabora a la integración de otro, indirectamente, mediante la enseñanza de las destrezas comunicativas a través de las cuales se producirá, lingüísticamente, esa integración. Porque la sociedad nueva, de la que los inmigrantes formarán una parte sustancial, es una sociedad a la que nosotros, los nativos, nos tenemos que integrar. De todos modos, todavía no hemos respondido adecuadamente a ninguna de las preguntas con las que comenzábamos el capítulo. Siguiendo a E. Clua²³, podemos comenzar mediante la distinción de dos focos en el estudio de la lengua con fines específicos:

- *“...l'estudi dels trets específics dels llenguatges d'especialitat, que constitueix una disciplina estretament relacionada amb la Terminologia, amb la Lingüística Descriptiva i amb la Lingüística Textual, entre d'altres”*
- *“...un enfocament de la didàctica de la llengua que es fonamenta en l'anàlisi de les necessitats lingüístiques dels diferents públics i en una metodologia centrada en l'aprenent”*

Para que el primer foco del que habla Clúa resulte interesante de cara a la adquisición de lengua del inmigrante sería necesario pensar en una especie de especialización por ramas laborales. Es cierto que, hasta cierto punto, el tipo de trabajo ocupado por los inmigrantes es aislable con facilidad, de modo que podríamos, quizá, pensar en la posibilidad de que trabajadores de la construcción o del sector agrario, por ejemplo, aprendieran lenguaje especializado. Nos parece difícil. Primero, porque el tipo de lugar donde se enseña lengua a inmigrantes suele ser de carácter no lucrativo, y es difícil encontrar el tiempo y el espacio, así como los profesionales que puedan darse el lujo de trabajar de un modo tan acotado y especializado. Sólo en el supuesto de que las empresas que contrataran inmigrantes se convencieran de la necesidad y/o rentabilidad de este tipo de reciclaje lingüístico y patrocinaran el aprendizaje, este sería viable. No es una utopía que esto ocurra²⁴, pero en España es ciertamente extraño. Cuando ni siquiera hay una mínima preocupación por los mínimos derechos laborales del inmigrante, como cotización a la seguridad social, prevención de riesgos laborales, o una mínima regulación salarial, ya podemos imaginarnos qué debe pensar el colectivo patronal de un adiestramiento lingüístico. Nos atreveríamos a decir que más de un patrón lo ve incluso como un factor contraproducente para la productividad de su empresa.

Además, esta especialización por trabajos puede reforzar la identidad del inmigrante como ente minorizado, para el cual el trabajo es la única razón de ser y hablar en español. Esto mutila considerablemente la amplia concepción que aquí hemos venido exponiendo de “integración”. Es en ese sentido que Clúa habla de subsistemas. Tal y como él lo entiende, se trataría de una especie de

hiperespecialización terminológica o léxica, que en nuestra opinión llevaría a una *guettización* de la enseñanza, y acabaríamos formando expertos, por ejemplo, en léxico de la limpieza, de la albañilería, de los trabajos manuales, que seguramente no sabrían, aparte de estas cosas, ni comprar una barra de pan. Socialmente, se trataría de un factor de arrinconamiento.

Nos parece mucho más interesante el segundo foco, el que habla de la necesidad de elaborar un análisis de las necesidades de aprendizaje centrado en el aprendiente.

En Hutchinson y Waters podemos leer que el principio en que se basa la enseñanza de lengua con fines específicos es el siguiente: "Tell me what you need English for and I will tell you the English that you need"²⁵. Un inmigrante (según nuestra *fallible* representación del mismo) diría que lo necesita para esto: adquirir destreza en el uso de una lengua que sirva para disfrutar de una comunicación *normal* a través de la misma. Para llegar a lo normal hay que *normalizar*. Entendemos por comunicación normal aquella que se mantiene entre iguales, de manera horizontal (es interesante aquí remarcar que esta relación es una relación ideal, que no se da en la práctica. Las relaciones comunicativas siempre son más o menos verticales, en las que las relaciones de poder no están equilibradas, como las del hijo con el padre o las del profesor con el alumno. Pero tal y como definimos *inmigrante* en el capítulo 1, al no existir el inmigrante como individuo de pleno derecho su relación con el otro es siempre el paradigma de la verticalidad. Su esencia es el ninguneo). Tenemos que cargar de positividad lo negativo, a la vez que damos armas para que el alumno se defienda de ello. Así, además, creamos un vínculo afectivo con la lengua y con su aprendizaje.

Normalizar es, pues, el “para qué” de nuestra enseñanza, es el “fin específico”, por poco específico que parezca. Normalizar conlleva dos cosas: “desagresivizar” el lenguaje por un lado y recuperar hasta el punto que sea posible la ideal relación de poder horizontal entre los hablantes. Conseguir que sean capaces de colaborar lingüísticamente, en términos de pragmática. Para colaborar tienen que tener entidad de sujetos. Este es un trabajo de Hércules, ya que, en el plano sociológico y existencial significa, para el inmigrante, pasar de la inexistencia a la existencia, de la visibilidad a la invisibilidad. Pasar, en definitiva, a formar parte de la sociedad sin ser sólo un engranaje en el mundo laboral. Una dificultad esencial de la integración es la que consiste en que en la mayoría nativa predomina la confusión (voluntaria o inconsciente) entre integración y asimilación. El lenguaje usado por la mayoría, que hemos definido en este trabajo como el “lenguaje del arrinconamiento” o “lenguaje agresivo” actúa sobre la adquisición del lenguaje del inmigrante a través de una serie difícilmente aislable de estrategias retóricas y de silencios significativos. El lenguaje es, pues, un importante factor de minorización social. Por lo tanto, una de las causas por las que queremos enseñar/aprender español está en el intento de normalizar la relación del alumno con la lengua y con la sociedad. De alguna manera, el fin específico se ensancha, pero eso no significa que deje ser específico. Su amplitud se debe a que no se restringe a ningún segmento sectorial o laboral, pero lo especial de la situación de los inmigrantes y la manera particular en que sus posibilidades de adquisición son minorizadas les obliga a hacer un viaje muy concreto. Finalmente, deben aprender a comunicarse en español *en todos los contextos posibles*, igual que un aprendiente no inmigrante, igual que un ciudadano europeo de clase media

cuando aprende otro idioma. La diferencia estriba en que este tiene *acceso* a más variadas situaciones comunicativas reales en el idioma cuando lo aprende en el país de acogida, y sobre todo la calidad de las esas realizaciones no está marcada por ningún deseo colectivo, consciente o inconsciente, de arrinconamiento.

Esta amplitud de la especificidad nos aleja un poco de los inicios de la enseñanza-aprendizaje de lenguas con fines específicos. Según Hutchinson, que toma a su vez a Widdowson (1978), Swales (1985) , y Selinker y Trimble (1976), los motivos de aparición de este tipo de estudios se relacionan con el fin de la Segunda Guerra Mundial, cuando el inglés es aprendido por causa del auge del comercio y la tecnología. Lo aprenden, para vender, los hombres de negocios. Más tarde, después de la crisis del petróleo, también se dispara la necesidad de cursos efectivos, con objetivos claros ("clearly defined goals") y aprendizaje relativamente rápido y eficaz. Se trataba de que los nativos de los países petroleros, como podían ser Arabia Saudí o Venezuela, negociasen con los ahora llamados países occidentales, es decir, Estados Unidos y Europa. Este tipo de especificidad no es menos "específica" que la que nosotros proponemos para los inmigrantes, pero sí menos amplia. Es una especie de concretización absoluta, de "especificidad de mínimos". Por oposición, podemos llamar "especificidad de máximos" lo que nosotros incipientemente proponemos aquí.

Hutchinson y Waters también mencionan un segundo motivo, de tipo teórico: el cambio en los nuevos estudios en lingüística, que se preocupan más por la gramática del uso y no tanto por la gramática formal. Según esto, si la lengua varía en cada situación comunicativa, debe ser posible determinar los rasgos de las situaciones específicas y hacer de esos rasgos las bases del curso.

Nada más adecuado a nuestras intenciones. Sin embargo, esos rasgos aislados, pertenecientes a situaciones específicas, no nos deben servir para reproducirlos de nuevo, como en el caso del negociante que quiere vender un producto, sino para intentar evitarlos. Por lo tanto, el análisis de los contextos nos debe hacer pensar en de qué modo el inmigrante puede evitar recaer en la trampa de la estrategia lingüística minorizadora de la que es víctima. Se produce una especie de inversión del procedimiento tradicional de la especificidad. El tercer motivo que Hutchinson y Waters citan es también teórico. La adquisición del lenguaje se focaliza en el aprendiente y en sus actitudes respecto del aprendizaje. El aprendizaje debe ser relevante para el alumno. Tal y como hemos sugerido con anterioridad, para que el aprendizaje sea relevante para el alumno inmigrante resulta muy interesante la posibilidad de la tematización del problema de la inmigración en el aula. Por una parte, esto ofrece al alumno una posibilidad de desahogo y de liberación de tensión, y por otra nos deja en la posición de hacer del aula un lugar de comunicación auténtica, que permita que la adquisición se vea favorecida por el papel activo, no artificial, que el alumno se atribuye en el diálogo establecido en el aula.

En el desarrollo del syllabus, debería ser tenido especialmente en cuenta el desarrollo de las funciones gramaticales que hayan sido eliminadas o mutiladas a causa del proceso de minorización en que el inmigrante entra al comenzar su nueva vida en España, así como la capacitación en aquellas funciones que den la posibilidad al alumno de responder ante el intento de la comunidad mayoritaria de recolocarlo en el punto más bajo posible de las relaciones de poder social, es decir, de minorizarlo a través del lenguaje. Las podemos llamar *funciones*

defensivas: argumentación, reclamación, opinión... Además, se debe cubrir un espacio para la socialización en español, donde se positivice la negatividad de la minorización. Entendemos, por capacidad de socialización, aquella capacidad de hablar de uno mismo “por hablar”, sin que la realización lingüística precise de un resultado performativo inmediato. A eso nos referimos cuando decimos que creemos que el alumno debe poder tematizar sus problemas de integración en el aula. En un momento como el actual, en el que el proceso de integración todavía está en pañales, creemos que el diseño de un curso de español para inmigrantes debe tener en cuenta, además de los elementos de *defensa* que acabamos de citar, lo que nosotros llamaríamos necesidades urgentes. Desde ese punto de vista, creemos que el syllabus, que en principio puede mostrar un cierto equilibrio entre “lo material” y “lo social”, por llamarlo de alguna manera, debe ser reestructurado por el propio colectivo concreto de alumnos que formen el curso. Lo ideal sería que, a medida que el curso avanza, el profesor tuviera la posibilidad de ir autoevaluando el diseño del curso y, de ese modo, acercarse a un patrón de necesidades más ajustado a cada grupo.

A pesar de que todo lo que venimos diciendo pueda hacernos pensar en que, definitivamente, el español para inmigrantes, por su difícil y amplia especificidad, no se podría entender como un estudio de lengua con fines específicos, Hutchinson y Waters nos dan argumentos que justifican la posibilidad de que sí se pueda. Según ellos, resulta más fácil saber aquello que el ESP (English for specific purposes) no es que lo que es:

- *No es la enseñanza de una variedad especial del lenguaje.*

- *No se trata de “palabras científicas para científicos” o “palabras de hostelería para el hotelero”, sino, como en el estudio general de una lengua, del desarrollo de una competencia para llegar a poder elaborar una actuación comunicativa concreta, esto es un conocimiento de la lengua y un uso de la lengua*
- *No hay metodología especial, sino la misma metodología que la que se utiliza en la enseñanza de idiomas.*

Por lo tanto, la ESP debe ser vista como una aproximación (*approach*) y no como un producto. Se trata de una aproximación al aprendizaje de lenguas basada en la necesidad del aprendiente, en los motivos que tiene el aprendiente para aprender.

La pregunta que se le puede hacer a Hutchinson y Waters, y que ellos mismos prevén, es la siguiente: ¿cuál es la diferencia exacta, entonces, entre la enseñanza de un idioma y la enseñanza de un idioma con fines específicos? Ellos contestan: “To answer to this very reasonable question is “in theory nothing, in practice a great deal”. It is often argued that the needs of the General English learner, for example the schoolchild, are not specifiable. This is an assumption that owes more to institutional inertia and the weight of tradition than to any reality, but it is a powerful force nevertheless. In fact, this is the weakest of all arguments, because it is always possible to specify needs, even if it is only the need to pass the exam at the end of the school year. There is always an identifiable need of some sort. What distinguishes ESP from General English is not the existence of a need as such but rather an awareness of the need. If learners, sponsors and teachers know why the learners need English, that awareness will have an

influence on what will be acceptable as reasonable content in the language course, and, on the positive side, what potential can be exploited”.

No se trata, pues, de que haya una naturaleza distinta respecto de la necesidad de aprender. Lo distintivo está más bien en la conciencia que se tiene de esa necesidad. En efecto, lo que solemos entender como Español General en la enseñanza de lenguas extranjeras (E/LE) puede ser pensado ya, desde el inicio, como una enseñanza de lengua con fines específicos. Porque, ¿acaso no va dirigido a un aprendiz concreto, que busca la lengua para cosas concretas? Si analizamos los manuales de español para extranjeros, veremos cómo el tipo de extranjero al que van dirigido es un público que oscila entre el profesional de clase media/alta, el estudiante y el turista, que por supuesto necesitan el español para unas determinadas cosas, pero no tienen necesariamente conciencia de ellas.

Según Hutchinson y Waters, para elaborar el diseño de un curso, debemos tener en cuenta una serie de cosas. Con esa serie hemos elaborado un cuadro que trata de recapitular lo dicho hasta ahora:

Esquema para un diseño de curso de español para inmigrantes

<i>Por qué el estudiante necesita aprender.</i>	Para reforzar sus posibilidades de integración en un ambiente hostil que obstaculiza su comunicación normal mediante un proceso de minorización lingüística.
<i>Quién estará implicado en el proceso: estudiantes, profesores, patrocinadores, inspectores...</i>	Alumnos, profesor (titulado o no, voluntario o funcionario de la enseñanza pública) o voluntarios nativos sin formación. Fuera el aula, los patrocinadores suelen ser públicos, en el caso de las escuelas de adultos de la red de enseñanza pública, o

	responsables de organizaciones no gubernamentales, centros cívicos, centros públicos de ayuda...
<i>Dónde tiene lugar el aprendizaje. Posibilidades y limitaciones del lugar.</i>	Los lugares suelen ser de lo más variado. A menudo se comparten aulas de alumnado adulto en general, o locales de uso de organizaciones no gubernamentales.
<i>Cuándo va a ser llevado a cabo el aprendizaje, de cuánto tiempo se dispone, cómo se distribuirá.</i>	En la distribución del tiempo suele tener importancia, sobre todo, la disponibilidad de los voluntarios, que se dedican a la enseñanza de inmigrantes de manera tangencial. Una media de dos a tres horas por semana.
<i>Qué necesita aprender el alumno. Qué aspectos del lenguajes se necesitan y cómo serán descritos. Qué nivel de capacitación (proficiency) debe ser alcanzado.</i>	El alumno necesita aprender a comunicarse en español de manera normal, no agresiva, que le dé, en español, la capacidad de presentarse como un individuo socialmente reconocido. Debe ser capaz de defenderse de la minorización y de tematizar (hablar de) su propia situación socioeconómica y su papel en la sociedad de acogida. Al mismo tiempo, debería poder desarrollar capacidades lingüísticas que, a corto y largo plazo, le fueran útiles a la hora de llevar a cabo necesidades de tipo material, no necesariamente relacionadas con la socialización sino con contextos de comunicación de utilidad más inmediata, más “performativa.”
Teoría subyacente al aprendizaje. Metodología del curso.	El curso debe seguir un patrón eminentemente comunicativo, en el que las tareas estén vinculadas al tipo de necesidad descrita en el anterior cuadro. Por otra parte, la diversidad de tradiciones académicas y de estilos de aprendizaje de este colectivo hace que sea necesaria también la inclusión de cierta cantidad de trabajo estructuralista, aunque sólo sea por el hecho de que ciertos alumnos, al principio, no conozcan ninguna otra manera de estar en la clase que la de hacer ejercicios y corregirlos de un modo más o menos

	mecánico. Todos los inmigrantes del este de Europa proceden de este tipo de tradición académica, donde la disciplina es la reina. El continente africano en general nos regala con un modelo opuesto de estudiante, del tipo "relajémonos y charlemos".
--	---

A pesar de todo lo dicho, somos conscientes de que a nuestro planteamiento se le puede acusar fácilmente de contradictorio: estamos poniendo de manifiesto que sobre la adquisición del inmigrante actúan negativamente una serie de factores como el silencio comunicativo o la comunicación "agresiva" en todos los ámbitos, y al mismo tiempo defendemos que no es posible el aprendizaje si el lenguaje que se aprende en el aula no puede ser llevado a la realidad de fuera del aula, donde decimos que hay vacíos de agresividad. En el libro de Hutchinson y Waters leemos: "It is not enough for learners just to have the necessary knowledge to make things meaningful, they must also use that knowledge". A pesar de eso, nuestra apuesta es la apuesta entre dos males, a saber: el arrinconamiento social y lingüístico del inmigrante a partir de la adquisición de una lengua "de urgencia", que llene el hueco necesario apenas para trabajar y nada más, o el aprendizaje de una lengua que, de momento, el alumno no va a poder usar fuera del aula. Apostamos por el segundo mal por varios motivos: primero, porque es necesario desde el punto de vista ético un posicionamiento en el que el inmigrante sea representado como una persona socialmente plena, aunque la realidad no se lo permita. Esto puede parecer artificial respecto del principio de la relevancia en la adquisición de lenguas, pero al fin y al cabo el aula también puede ser vista como un contexto tan natural y tan

artificial como cualquier otro. Este componente ético no debe ser negociable. Sólo desde ese tipo de presupuestos, en nuestra disciplina, sí, pero en todos los otros ámbitos académicos, sociales y políticos la integración puede ser posible. Si nos ceñimos a lo (económicamente) necesario, obtendremos menos de lo (éticamente) aceptable. Si trabajamos desde una enseñanza de mínimos, nuestro techo será lo mínimo, y el resultado estará, como siempre, por debajo del techo. Si nuestro fin es la integración, lo mínimo significa la exclusión social. Pero si intentamos reforzar realmente, entre todos, el proceso de una integración necesaria, hay que empezar por algún lugar. Aunque al principio el alumno sólo pueda hablar de sí mismo en español en el aula de español, debemos confiar en que en otro momento futuro las cosas cambien y el aprendizaje pueda ser rentabilizado.

7. El rol del profesor de español para inmigrantes

El profesorado que se dedica a enseñar idiomas (a enseñar en general) a colectivos inmigrantes se encuentra, en este momento, muy necesitado de unas pautas de actuación, de unos modelos de funcionamiento distintivos para la tarea que afronta. Apenas existen foros de discusión en los cuales los docentes que se dedican trabajar con inmigrantes puedan cambiar impresiones con otros colegas, o recibir el consejo de ninguna autoridad en el tema. Esto se debe, en parte, a lo nuevo que es el fenómeno de la inmigración en España. A menudo se cree, contra lo que hemos estado defendiendo aquí, que el profesor de inmigrantes va a tener que lidiar con el analfabetismo y la incultura, así como con el desconocimiento de las costumbres occidentales. Se presupone, pues, que un experto en alfabetización de adultos con conocimiento de los rasgos de la cultura islámica, por ejemplo, puede ser el tipo de profesor adecuado para lidiar con la situación. Efectivamente, puede ser adecuado. Pero no tiene porque ser un modelo de nada. En primer lugar, contra la idea más extendida, la mayoría de los alumnos no tienen por que ser musulmanes. Si lo son, no tienen por qué tener dificultad en comprender a una comunidad no islámica. Y, por otra parte, el profesor no tiene por qué ser capaz de ayudarles por el hecho de conocer más o menos su cultura. Por otra parte, sería mucha casualidad que todos los integrantes del grupo deban ser alfabetizados. Y no es lo mismo alfabetizar a personas adultas en su propia lengua, que conocen perfectamente, que en una desconocida, donde el conocimiento de la escritura se da a la vez que el del habla. Sólo estamos

hablando de una pequeña parte de los inmigrantes, un colectivo, más o menos identificado, de manera muy poco estricta, por la mayoría de la población nativa como “árabes”. Pero la variedad de personas con las que podemos encontrarnos en una clase es mucho más asustadora. Aparecen de manera aproximada en el siguiente cuadro.

Marruecos
Argelia
África Subsahariana (Nigeria, Senegal, Kenia, Ghana, Malí...)
Europa del Este (Rusia, Georgia, Bielorrusia, Lituania, Letonia, Moldavia....)
China
Ex-Yugoslavia
Paquistán, India, Bangla Desh

Podemos ampliar esta ya de por sí gran variedad cultural con otras variantes: hombre / mujer, joven / menos joven, alfabetizado / no alfabetizado, occidental / oriental, musulmán / no musulmán, urbanita / rural, europeo (del este) / no europeo, universitario / no universitario, escolarizado / no escolarizado, plurilingüe / monolingüe, plurilingüe en lenguas occidentales / plurilingüe en lenguas minoritarias, procedente de países de tradición parlamentaria / no procedente... y así podríamos seguir y seguir. Todos estos individuos existen y pueden coincidir en la misma aula, de manera que profesor tenga que atender las necesidades de aprendizaje de un keniano que le imprime un carácter oral y veloz, dinámico, a la clase sin tomar una sola nota ni coger una sola vez el bolígrafo, al mismo tiempo que las de un bielorruso silencioso, educado en la más kantiana fe en los paradigmas gramaticales, unidos al callo en el codo y la

memorización *a palo seco* de listados de piezas léxicas. Al lado, puede haber una liberada mujer argelina educada en francés conversando en árabe con una mujer marroquí de mediana edad que es la primera vez que pisa un aula en su vida. En la fila de atrás, quizá haya un chino que trabaja como camarero doce horas al día y sólo salga de su casa para ir al restaurante y a la clase de español, y que seguramente no será capaz de responder con un no a ninguna pregunta del profesor, ni siquiera cuando se le pregunta si ha entendido y no ha entendido. A la hora de diseñar un curso para alumnos inmigrantes, y a no ser que se pretenda hacer un curso acotado o exclusivo para cierto tipo de inmigrantes, no podemos fundamentar el diseño de curso en las necesidades de los alumnos teniendo como base unos criterios tan variables sin que se multipliquen hasta el hastío las dificultades de elaboración de un syllabus. Ante esta variedad de estilos de adquisición y de conocimientos previos, creemos que el modelo del profesor no debe ser tanto un perfil que sea académicamente capaz de lidiar con todos estos tipos de estilos, lo cual por otra parte sería imposible por motivos de tiempo y porque un superprofesor de ese calibre, sencillamente, no existe. Se trata, pues, de intentar encontrar el denominador común que nos permite englobar a todos esos alumnos, con sus distintos estilos de adquisición, en una misma aula. Cuando lo encontremos, el perfil de profesor que nos interesa debe ser aquel que esté preparado para lidiar con ese denominador común. Y es en este sentido en el que, al principio de este trabajo nos referíamos a la necesidad de que el profesor de inmigrantes esté ética y políticamente comprometido. No queremos que el adjetivo comprometido se entienda aquí de una manera simplista, algo así como “alineado” o “contestatario”, sino alguien cuyo trabajo esté fundamentado en un

compromiso ético. Si el denominador común de esos alumnos es el que hemos venido defendiendo aquí, esto es, que son personas que se hallan inmersos en un proceso de minorización social, cultural y económico que hace de ellos una presa fácil de la exclusión social y la marginación, el profesor debe ser consciente de ese proceso y debe estar comprometido con él. Y ese compromiso no puede ser sino político. El profesor debe ser consciente de que su tarea debe, al final, resultar una ayuda para que los alumnos puedan intentar transformar su propia realidad gracias a un mejor dominio del uso comunicativo del idioma español. El profesor tiene, pues, *una tarea transformadora*. Y esa transformación no le excluye. Él o ella, como parte del colectivo mayoritario, debe tomar conciencia de que la integración es una labor que debemos hacer todos, que nos incluye a todos, y sólo a partir de una reflexión política, es decir, una toma de partido respecto de la situación de los inmigrantes podrá acercarse a ellos con el ánimo correcto. Porque si, según pensamos, una clave de la adquisición de una lengua *normalizada* está en que el aula sea un espacio para la tematización, bien que esta sea guiada por unos objetivos de contenidos y funciones gramaticales, esta tematización va a poner al profesor en la necesidad de hablar de su propia comunidad y escuchar las representaciones que de ella hacen los alumnos. Los problemas de la adaptación cultural, política, etc... de los alumnos van a aparecer como parte del curso en forma de discusiones guiadas, al fin y al cabo, por el profesor. El profesor, por tanto, debe tener conciencia, como mínimo, de lo que la integración no es: no es asimilación, no es adaptación callada, no es pérdida de la propia identidad cultural del inmigrante, no es sumisión. El profesor no es el depositario de ninguna fórmula para la integración, ya que esta no se hace con

consignas sino durante el día a día, en la confrontación libre de opiniones y maneras de ver el mundo, en la convivencia real. Por otra parte, ser nativo de un lugar no significa para nada saber qué actitud debe tener una persona ajena a esta cultura nativa para integrarse mejor en ella. La integración es cualquier cosa menos un conjunto de normas sociales a seguir o una manera de ver el mundo a la que amoldarse. El profesor no debe confundir las creencias –legítimas- que los habitantes del mundo occidental tiene sobre la realidad con verdades universales. El prejuicio occidental contra todo aquello que no se basa en certezas científicas, positivistas, laicas, académicas... no es más que un prejuicio. Todas las culturas se basan en prejuicios de ese tipo y es muy importante conocerlos, pero los inmigrantes no deben asimilarlos obligatoriamente como modo de integración. Todo esto no son cuestiones banales. Antes hemos analizado la existencia de prejuicios que determinan la idea de cómo nos debemos acercar a la enseñanza a inmigrantes, y ya hemos visto qué poca legitimidad científica tenían dichos prejuicios. Las ideas descabelladas no son extrañas en la realidad de la enseñanza, como por ejemplo presuponer que los alumnos no conocen las características fundamentales de las democracias modernas, o atribuirles a determinadas culturas esencialmente religiosas una incapacidad de comprender el mundo de un modo no supersticioso. Hay que evitar, pues, aleccionar al inmigrante con una “lista de valores” para adaptarse que resulta ridícula, sobre todo si pensamos en que esa sociedad occidental que se supone que disfruta de una “democracia real” está, al menos en España, despojando de todos los derechos básicos de los seres humanos a los inmigrantes, yendo incluso en contra de la legislación internacional.

El principal problema con el que la enseñanza a inmigrantes tiene que enfrentarse es con la ausencia de profesionalidad. Las instituciones políticas cada vez delegan más el derecho a la enseñanza de los inmigrantes y de los adultos, en general, al voluntariado, de manera que consigue ahorrarse el dinero público que le costaría organizar los cursos de una manera seria. La presencia de voluntarios, que en principio cabe juzgar como positiva pues es la señal de que parte del colectivo mayoritario es sensible a la necesidad de la integración de los inmigrantes, resulta problemática por varios motivos. El funcionamiento de las instituciones que organizan los cursos suele ser el siguiente: la administración pública ofrece subvenciones para organizaciones no gubernamentales, así como para centros cívicos de barrio o sedes sociales locales, que justifican las subvenciones para la creación de cursos. Los cursos se nutren de profesores voluntarios, y cualquiera que se haya acercado a ellos sabe que el material del que se dispone es mínimo. Las subvenciones no necesariamente revierten en una inversión en medios de calidad para la enseñanza. Ese dinero corre el riesgo de no acabar de ser gestionado transparentemente por los beneficiarios, los cuales, por otra parte, pueden ser negligentes o simplemente poco hábiles en la gestión. Por otro lado, ese dinero representa calderilla para la administración en comparación con lo que costaría la enseñanza a esos inmigrantes a través de la red pública de enseñanza. El resultado puede ser desastroso. Los profesores voluntarios acuden muchas veces por una cuestión de mala conciencia social, lo cual no es en sí mismo condenable si se tratara de profesionales de la docencia con experiencia en la enseñanza de lenguas, es decir, mínimamente formados para la labor. No sólo no suelen ser profesores de lenguas sino que no son,

normalmente, profesores de nada. La mayoría de las veces se trata de estudiantes en cuyos estudios les obligan a pasar, como parte obligatoria del currículo, por unas prácticas, que hacen en los centros de enseñanza. Por eso es muy fácil encontrar enseñando español o catalán a futuros trabajadores sociales, pedagogos o maestros de educación primaria, que en realidad están cumpliendo con un expediente y que dan clases de lengua a extranjeros con el único conocimiento lingüístico previo que les da el hecho de ser nativos. Todos sabemos que ser nativo no es suficiente para dar clases de una lengua. Nadie se plantearía que una persona que no ha estudiado medicina o enfermería, que jamás ha puesto una inyección, pudiera ser voluntario poniendo inyecciones, por muy buena intención que tuviera al hacerlo. Sin embargo, los cursos de español para inmigrantes pueden ser un desastre mientras no interese a nadie, económicamente hablando, organizarlos de manera oficial y profesionalizada.

Con esto no queremos decir que los voluntarios sean absolutamente negativos para el desarrollo de una enseñanza de calidad. Ellos, obviamente, no son la causa de que la situación no sea la óptima. Quizá sería posible una readaptación de su papel, siempre y cuando existiera una dirección de profesionales competentes y una formación seria de profesores para adultos. Si entendemos la enseñanza de lengua desde una perspectiva comunicativa, resulta fácil adaptar al voluntario como referente oral y escrito de lengua de un nativo, participando en la dinámica grupal de una clase. Pero siempre bajo la guía de un profesor de lengua. Si trabajamos en tareas en grupo, resulta interesante la idea de que cada grupo lo integre un nativo para ofrecer al resto posibilidad de refuerzo, colaboración, y, en definitiva, para dar soltura a la dinámica

comunicativa. Si venimos diciendo que el inmigrante no puede socializarse en español, nada mejor que esos voluntarios para llevar a cabo parte de la socialización. No se necesita, además, ninguna formación específica para hablar en español, que sería lo único, en definitiva, que los voluntarios estarían haciendo bajo la dirección del profesor, el cual daría la pauta lingüística de las tareas comunicativas a realizar, y que modularía de qué manera “positivizar” o normalizar una lengua minorizada, agresiva, de la que el propio voluntario participa sin darse cuenta.

Flecha²⁶, citando a Brookfield²⁷, nos proporciona un cuadro que quiere representar la gran heterogeneidad de tipos de enseñanza a adultos:

Educación básica de adultos	Educación correccional
Educación sindical	Educación militar
Educación de las mujeres	Educación sanitaria
Educación ocupacional	Educación liberal
Educación ciudadana	Educación intercultural
Educación de los padres	Educación del consumidor
Educación del tiempo libre	Educación de los ancianos
Educación de los disminuidos	Relaciones humanas
Educación del hogar y la familia	Educación de los trabajadores
Adiestramiento para los negocios y la industria	Educación religiosa de adultos
Acción comunitaria	Desarrollo comunitario
Gestión educativa	Educación artesanal
	Orientación educativa

En esta larga lista no aparece la enseñanza de idiomas a inmigrantes. Ni siquiera aparece la formación de inmigrantes en general. Como mucho podemos encontrar la educación a trabajadores y unirla a la intercultural, y eso nos acercaría a nuestro campo, pero en estas etiquetas caben, por supuesto, trabajadores que no se acercan al perfil aquí estudiado, como podría ser, por ejemplo, un estudiante japonés que quiera aprender español para vender impresoras en América Latina. En definitiva, la enseñanza a inmigrantes está lejos

de poder conseguir el espacio académico que merecería. Los análisis de Flecha nos interesan, además, por varios motivos. En primer lugar, porque ofrecen una incipiente información, algo general pero útil, sobre el tipo de conocimientos que todo formador de adultos debe dominar:

- *Fundamentos sociológicos: "...el factor educatiu té cada vegada més correlació amb la marginació, tant en el mercat de treball com en tota la resta de camps de la vida social, inclós el cultural"*
- *Fundamentos psicológicos.*
- *Situación de la formación de adultos en el ámbito internacional.*

En el primer punto se esconde la esencia de lo que, según nosotros, debe constituir la base de los conocimientos que el profesor debe dominar en su intento de formar inmigrantes para que, paradójicamente, dejen de serlo. Es decir, para que sean representados como personas y dejen de ser representados como objetos o fuerzas de trabajo; para que dejen de ser desindividualizados. Más adelante Flecha habla de la distancia que hay entre la enseñanza a adultos y la teoría científica universitaria:

"Tradicionalment, la formació dels educadors d'adults s'ha desenvolupat en gran part en processos portats per centres no universitaris. De fet, en el període històric recent de Catalunya va començar amb autoformació grupal i amb cursos de suport d'un projecte, que després han tingut diferents graus d'institucionalització.

Les característiques que presenten aquests processos són, en gran part, diferents i complementàries amb les que pot aportar la universitat. Per això, n'és aconsellable la coordinació, perquè cada un mantingui la seva pròpia riquesa alhora que és potenciada per les aportacions de l'altre.

Entre aquestes característiques, cal ressaltar una, de vegades extraordinària, teorització inicial de camp, contradictòriament acompanyada d'una abscència d'investigació més sistematitzada i d'un aprofundiment teòric suficient. La Universitat hauria de contribuir a superar aquestes mancances, sense que se'n perdin els nombrosos elements positius"

A este comentario, Flecha le introduce una aclaración en una nota al pie: “Durant la seva visita a Catalunya, Paulo Freire va aclarir els termes del problema: “la qüestió és que la Universitat s’apropi una mica més a la pràctica (...) Hi ha universitats que tenen bones postgraduacions en educació d’adults, amb professors que conviuen amb els projectes populars. D’altra banda, només aconsellen llibres i, quan algun alumne els pregunta: “Coneix el que passa ara, aquí a la vora?”, contesten: “no, no tinc temps”. Lo que Flecha quiere poner aquí de manifiesto es la necesidad de que los estudios de aprendizaje para adultos se profesionalicen, y para ello es necesario que haya un puente entre la realidad y la reflexión. Ese puente, para que tenga los los cimientos mínimos necesarios y sea fiable, debe hacerse desde la Universidad. Es la única manera, junto con la ayuda de una mejor predisposición política de las administraciones públicas, de conseguir que el formador pueda desarrollar una serie de competencias y saberes que son absolutamente necesarios. Nosotros, en nuestro trabajo, hemos planteado preguntas y hemos intentado dar pautas que deberían poder ser confrontadas con otras visiones, refutadas, reforzadas, estableciéndose así un foro en el que, de una vez por todas, tuviéramos la posibilidad de desarrollar proyectos serios, profesionales, que verdaderamente hicieran de la integración y la convivencia una práctica cotidiana. Todos saldríamos favorecidos.

En definitiva, y para terminar, intentaremos dar unas pautas del perfil que, para nosotros, y según las necesidades de los alumnos y las características de los cursos que aquí hemos esbozado, debería reunir aquel que trabajase con inmigrantes con la finalidad de enseñarles español. En primer lugar, debería dar

amplia cabida a las estrategias lingüísticas y retóricas que permitan al alumno una defensa digna del uso de la lengua “agresiva” que la mayoría crea para arrinconarle y desposeerlo de su subjetividad, utilizando el idioma como arma arrojadiza o barrera infranqueable. Para ello se deben desarrollar capacidades de las que el alumno no disfruta exposición fuera del aula en español: argumentación, opinión, reclamación, así como cierto uso de la cordialidad o la cortesía a la que tampoco tiene acceso. El aula debe reponer esta ausencia. Al mismo tiempo, el profesor debe dar espacio a un debate sobre la propia problemática de la integración de los alumnos, que de ese modo podrán utilizar el idioma como vía de escape, es decir, podrán normalizarlo. El eje de esta normalización lingüística es el propio aprendiente, y el profesor debe tener conciencia de ello. Al mismo tiempo, el profesor debe ofrecer la posibilidad de dar armas a los alumnos para solucionar problemas prácticos e inmediatos, de la vida cotidiana, en español, de manera que esa capacitación pueda ser reutilizada, es decir, sea significativa. En definitiva, el profesor debe estar absolutamente sensibilizado con las necesidades de sus alumnos y comprometido con la transformación de la sociedad de la que él/ella mismo/a forma parte. Debe dejarse transformar mientras transforma. Esa transformación es el horizonte de la enseñanza-aprendizaje en el campo de los adultos inmigrantes.²⁸ El rol del profesor, pues, está íntimamente ligado a su capacidad de ser un engranaje clave en la integración, fomentando la capacidad del alumno de integrarse sin dejar de autofortalecer su identidad sociocultural, a la vez que le da las armas para conseguir una capacitación comunicativa *normalizada* en español. En definitiva, el profesor debe *acoger* al inmigrante, es

decir, dar al inmigrante la posibilidad de entrar en nuestra casa y cambiar algo de esa casa para mejorarla.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Azurmendi, M., Estampas de El Ejido, Taurus, Madrid, 2001.
- Byram, M. y Zárate, G., Young people facing difference. Some proposals for teachers, opúsculo del Consejo de Europa, 1995.
- Byram, M., Zarate, G. y Neuner, G., Sociocultural competence in language learning and teaching, Consejo de Europa, 1997
- Clúa, E., “Llenguatges d’especialitat i didàctica de la llengua amb finalitats específiques”, en Nous Reptes en l’ensenyament de la llengua, (Actes de les jornades de didàctica de la llengua, 1990). Eumo editorial, Vic, 1991.
- Cobos Ruz, F. J. y Erena Mármol, R., “La enseñanza del E/LE a inmigrantes: marco y pautas de actuación”, en Aspectos de la enseñanza de lenguas extranjeras. Universidad de Granada. Grupo de lingüística aplicada. III y IV jornadas sobre aspectos de E/LE, 1993-1994.
- Coste, D., “Experiences dans l’elaboration de materiaux pedagogiques pour les travailleurs migrants”, en Contributions a une renovation de l’apprentissage et de l’enseignement des langues, Consejo de Europa, 1984
- Ek, Jan van, “Introduction to the theme *Language learning objectives for multilingual and multicultural Europe*”, en Language learning and teaching methodology for citizenship in a multicultural Europe, Consejo de Europa.

- Extra, G., “Grups minoritaris d’immigrants i llengües mioritàries d’immigrants a l’ensenyament a Europa. Principis i pràctiques”, en Quaderns per a l’anàlisi, volum 12 (Incorporació tardana de l’alumnat estranger: llengua, educació i immigració)
- Flecha, R., “Formació dels formadors d’adults”, en Nous Reptes en l’ensenyament de la llengua, (Actes de les jornades de didàctica de la llengua, 1990). Eumo editorial, Vic, 1991.
- Foucault, M., Il faut défendre la société, Éditions du Seuil, Paris, 1997.
- Freire, P., Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa, ed. Paz e Terra, São Paulo, 1996. Existe traducció: Pedagogía de la autonomía, Ed. Siglo XXI, Madrid, 1997.
- Galligani, S., “Comment j’ai appris le français’: étude des représentations de migrants espagnols”, en Billiez, J., De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. CDL-LIDILEM, Université Stendhal-Grenoble III, 1998.
- Goytisolo, J. y Nair, S., El peaje de la vida, El País-Aguilar, Madrid, 2001
- Gumperz, J. (ed.) Language and Social Identity, Cambridge University Press, Cambridge, 1982.
- Hutchinson, T. y Waters, A., English for specific purposes, Cambridge University Press, Cambridge, 1989.
- Jordán, J.A., “Protagonismo del profesor en la integración del alumnado minoritario”, en Segón simposi: llengua, educació i immigració. Incorporació tardana de l’alumnat estranger, (Girona, 19, 20 i 21 de novembre de 1998), Girona, ed. ICE Univ. Girona, 1999.

- Jupp, T.C., Roberts, C., Cook-Gumperz, J., “Language and disadvantage: the hidden process”, en Gumperz, J. (ed.) Language and Social Identity, Cambridge University Press, Cambridge, 1982.
- Levinson, S.C., Pragmatics, Cambridge, CUP, 1983.
- Siguán, M., La escuela y los inmigrantes, Paidós, Barcelona, 1998
- Solbes, P., Morella, J., Trueque, Prensa Universitaria, Mallorca, publicación prevista para 2002.
- Trim, J., (ed), Language learning for european citizenship, (Final report 1989 / 1996), Consejo de Europa, 1997.
- Vanden Daele, M., (coordinador), Final Report of the Projet Group, project n. 12, Learning and teaching modern languages for communication, capítulo 8, “Recommendations and options for future developments” Consejo de europa, 1989.
- Vila, Ignasi, “Immigració, educació i llengua pròpia”, en Aja, Carbonell, Funes, Vila i Col.lectiu IOÉ, La immigració estrangera a Espanya. Els reptes educatius, Fundació La Caixa, Barcelona 2000

NOTAS

¹ Galligani, S., “ ‘Comment j’ai appris le français’: étude des représentations de migrants espagnols”, en Billiez, J., De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. CDL-LIDILEM, Université Stendhal-Grenoble III, 1998. Traducción nuestra.

² Goytisolo, J. y Nair, S., El peaje de la vida, El País-Aguilar, Madrid, 2001

³ Información extraída de la web de *El País*, que, a su vez, cita como fuente al Ministerio del Interior.

⁴ Esto no significa que los inmigrantes sólo reciban input en situaciones de hostilidad social expresada en términos directos hacia ellos. Pero Incluso cuando un profesor, o un ciudadano cualquiera sensibilizado con el problema de la inmigración, habla con un inmigrante, habla (lo quiera o no) desde su deseo de “ayudar” , es decir, de “aliviar la agresividad”. Su lengua está marcada, por negación, por la agresividad. No existen contextos de uso *normales* para inmigrantes en español. Y, si existe alguno, será “audible”, es decir, marcado, y esa marca aludirá a lo no marcado, a lo normal (ahora en el sentido de “habitual”). En palabras más comprensibles y, también, más peligrosas y difíciles de defender, las actitudes racistas son más invisibles, socialmente hablando, que las que no lo son, tanto si estas últimas son conscientemente “de lucha” como si son “naturales”.

⁵ Vila, Ignasi, “Immigració, educació i llengua pròpia”, en E. Aja, F. Carbonell, Colectivo Ioé, Jaume Funes, Ignasi Vila., La immigració estrangera a Espanya. Els reptes educatius, Fundació La Caixa, Barcelona, 2000

⁶ Gumperz, J. (ed.) Language and Social Identity, Cambridge University Press, Cambridge, 1982

⁷ *Ibid.*

⁸ *Ibid.*

⁹ para más información, ver Levinson, S.C., Pragmatics, Cambridge, CUP, 1983.

¹⁰ “Language and disadvantage: the hidden process”, por T.C. Jupp, Celia Roberts, Jenny Cook-Gumperz

¹¹ Para una tener una referencia sobre las tesis del gobierno español con respecto al tema, *conviene* la lectura del libro de Miquel Azurmendi Estampas de El Ejido (Taurus). En el prólogo se condena abiertamente el multiculturalismo. La descripción que hace del colectivo marroquí es como mínimo parcial. Elogia la Ley de Extranjería, aunque no la comenta en detalle. Miquel Azurmendi ha sido nombrado director del Foro de la Inmigración.

¹² Extra, Guus “Grups minoritaris d’immigrants i llengües mioritàries d’immigrants a l’ensenyament a Europa. Principis i pràctiques”, en Quaderns per a l’anàlisi, volum 12 (Incorporació tardana de l’alumnat estranger: llengua, educació i immigració)

¹³ Vila, Ignasi, “Immigració, educació i llengua pròpia”, en Aja, Carbonell, Funes, Vila i Col.lectiu IOÉ, La immigració estrangera a Espanya. Els reptes educatius, Fundació La Caixa, Barceloa 2000

¹⁴ Cobos Ruz, F. J. y Erena Mármol, R. “La enseñanza del español/LE a inmigrantes: marco y pautas de actuación”, en Aspectos de la enseñanza de lenguas extranjeras. Universidad de Granada. Grupo de lingüística aplicada. III y IV jornadas sobre aspectos de E/LE, 1993-1994.

¹⁵ Ver, en los anexos a la memoria, el trabajo realizado para la asignatura de Sociolingüística (Prof. Xavier Vila)

¹⁶ Van Ek, Jan, “Introduction to the theme *Language learning objectives for multilingual and multicultural Europe*”, en Language learning and teaching methodology for citizenship in a multicultural Europe, Consejo de Europa.

¹⁷ Sociocultural competence in language learning and teaching, consejo de Europa 1997, M. Byram, G Zarate y G Neuner

¹⁸ Coste, Daniel, “Experiences dans l’elaboration de materiaux pedagogiques pour les travailleurs migrants”, en Contributions a une renovation de l’apprentissage et de l’enseignement des langes, consejo de europa, 1984

¹⁹ Jupp, T.C. y Hodlin, S, Industrial English. An example of theory and practice in functional language teaching, Heinemann Educational Books, Londres, 1975

²⁰ “...Commission D is convinced that it is vitally important to promote the notion of intercultural education throughout Europe, which implies a fundamental and deeply inculcated respect for one another’s culture and language. Especially today when waves of “new” immigrants and refugees are flocking into Europe from all over the world. The commission also believes that the language hability of migrants is an extremely valuable instrument of economic and cultural exchange both within Europe and between Europe and the rest of the world”

Extracto del *Final Report of the Projet Group*, project n. 12, Learning and teaching modern languages for communication, capítulo 8, “Recommendations and options for future developments” Consejo de europa, 1989. por Marcel Vanden Daele, coordinador

²¹ Language learning for european citizenship, (Final report 1989 / 1996), Consejo de Europa, Compilado por John Trim y editado en 1997.

²² Byram, M y Zárate, G., Young people facing difference. Some proposals for teachers, opúsculo del Consejo de Europa, 1995.

²³ Esteve Clua, “Llenguatges d’especialitat i didàctica de la llengua amb finalitats específiques”, en Nous Reptes en l’ensenyament de la llengua, (Actes de les jornades de didàctica de la llengua, 1990). Eumo editorial, Vic, 1991.

²⁴ En otros países no es tan raro. Algunos trabajos citados aquí, como el de Gumperz (ed.), cuentan con dinero público.

²⁵ Hutchinson, T. y Waters, A.; English for specific purposes, Cambridge University Press, Cambridge, 1989. Página 8.

²⁶ Flecha, R.; "Formació dels formadors d'adults", en Nous reptes en l'ensenyament de la llengua, (Actes de les jornades de didàctica de la llengua, 1990). Eumo editorial, Vic, 1991.

²⁷ Brookfield, S., Training Educators of Adults, Routledge, Londres y Nueva York, 1988.

²⁸ Este trabajo asume como propias las teorías de la pedagogía crítica de Paulo Freire. Para tener una visión más general, véase Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa, ed. Paz e Terra, São Paulo, 1996. Para una aproximación a la enseñanza a inmigrantes desde esta perspectiva, recomendamos la memoria de Pilar Solbes, *Trueque o la historia de una propuesta didáctica de español para inmigrantes*.

