AJUNTAMENT DE VALÈNCIA
REGIDORIA DE BENESTAR SOCIAL I INTEGRACIÓ

CeiMigra
COMPAÑÍA de JESÚS
GENERALITAT VALENCIANA

Un idioma para la integración social

Juan Manuel Chávez



Juan Manuel Chávez
Doctorando en Lenguas, Literaturas, Cultura y sus aplicaciones
(Universidad de Valencia)
Miembro de honor de la Academia Internacional de Ciencias,
Tecnología, Educación y Humanidades

Fundación Ceimigra y Ayuntamiento de Valencia
Valencia, 2015

ISBN: 978-84-606-5686-9

Un idioma para la integración social

JUAN MANUEL CHÁVEZ (Lima, 1976)

Candidato a doctor en Lenguas, Literaturas, Cultura y sus aplicaciones por la Universidad de Valencia (España), máster en Derechos Humanos, diplomado en Docencia en Educación Superior y licenciado en Literatura. Traducido al inglés y al italiano, ha publicado en revistas y portales de Perú, Argentina, Centroamérica, España y EE. UU.; a su vez, su obra figura en importantes antologías peruanas (*El Cuento Peruano 2001-2010*, *Disidentes*, *17 fantásticos cuentos peruanos*, etc.) y en compilaciones internacionales como *La mujer en el arte* del Ayuntamiento de Valencia, *Estática doméstica* de México y *Denominación de origen. Perú* de Colombia. Galardonado en concursos nacionales e internacionales, entre sus obras destacan las novelas *La derrota de Pallardelle* (2004) y *Ahí va el señor G* (2009), sus ensayos *Limanerías* (2012) y sus crónicas *Latinos y otros peregrinos* (2013).

Ha dictado talleres y conferencias en la Freie Universität Berlin, Universidad Autónoma de Madrid, Università degli Studi di Urbino, Université Paris-Sorbonne, Universidad de Chile, Universidad Externado de Colombia, la Scuola Holden de escritores en Turín, el Tribunal Constitucional del Perú, en otras. Es miembro de honor de la Academia Internacional de Ciencias, Tecnología, Educación y Humanidades.

Además de escritor, es coordinador de proyectos editoriales y docente de posgrado. Dirigió durante cuatro años el programa de arte y cultura "La divina comedia" y ahora tiene su cargo la brevísima secuencia sobre libros "La dieta del lector" por Radio Filarmonía, la cual se puede seguir en https://soundcloud.com/juanmachavez.

 juanmanuelchavez@gmail.com |  (51 1) 966 429 500

A Tati,
por nuestra España de Valencia donde, de prestado, becarios y al crédito,
fuimos tan felices.

El mundo moderno comenzó cuando el individuo se separó de su casa, de su familia y de su fe para lanzarse a la aventura en busca de otras tierras o de sí mismo.

OCTAVIO PAZ

Por cómo percibimos y acogemos a los otros, a los diferentes, se puede medir nuestro grado de barbarie o civilización.

TZVETAN TODOROV

ÍNDICE

I. Introducción 7

II. Memorias de un profesor de español para extranjeros 12

III. Recomendaciones para la enseñanza de un idioma 78

1. Los estudiantes 78

2. Los docentes 80

3. El centro 82

IV. Integración social: del concepto al enfoque 85

V. Conclusiones 102

VI. Bibliografía básica 105

INTRODUCCIÓN

Hace dos décadas asistí a mi primera clase de idiomas, fuera del colegio. Era un aula para quince personas en un edificio con cuatro o cinco salones por planta, donde quince adolescentes comprendíamos solo lo básico de una lengua que parecía el idioma para dialogar con el mundo. Y en esa lengua nos saludó la profesora, nos formuló algunas preguntas básicas y nos exigió que conversáramos entre nosotros dentro de ese recinto que era, hoy lo veo así, su reino.

En los días inaugurales de esas clases de inglés, me estrené en unas tibias manifestaciones del miedo y la vergüenza que han trastabillado en mí a lo largo del tiempo. Cuando la profesora motivaba nuestra participación, yo procuraba ocultarme tras la pequeñez de mi cuerpo, un tanto ovillado, como hacen los niños cuando se tapan los ojos con las manos para no ser vistos. Confiaba, intensa y absurdamente, en pasar desapercibido; pues sentía temor de opinar en una lengua que no había logrado aprender durante años de escolarización negligente y que ahora debía ensayar como propia, cada sábado por la mañana. Me sobrecogía un miedo anodino e infantil, trivial y periódico; un miedo que persistía en las tres horas de clase y se anunciaba un rato antes de entrar al aula. Era como una programa de televisión que se repite cada fin de semana. Asimismo, la vergüenza sonrojaba mis mejillas y fracturaba mi rictus después de muchas de las intervenciones que me veía forzado a realizar, porque no lograba pronunciar de forma correcta y comprensible una o dos sílabas de la frase solicitada. Han pasado veinte años y todavía no sé decir adecuadamente "tres", en inglés.

Esta experiencia del miedo y la vergüenza me ha acompañado, con otros matices y menor dramatismo, en aulas para el aprendizaje de italiano, de francés, de quechua; de inglés de nuevo y de inglés otra vez, durante mi vida. Supongo que es similar a lo que ocurre con los grandes actores que regresan al teatro, según cuentan en sus entrevistas: la aprensión que advierten ante cada nuevo espectáculo es similar a la que sobrellevaron el primer día que inauguraron su oficio en un escenario.

En cierto modo, hay más de experiencia cultural en una clase de idiomas que de ejercicio pedagógico… Aunque, por supuesto, qué útil y necesario es el auxilio de

los rudimentos de la pedagogía para estas situaciones. En todo caso, así como el desarrollo de una clase de colegio tiene que ver con la gestión educativa, lo que ocurre dentro y fuera del aula de un centro de idiomas, implicando a la misma institución y su personal, se filia con la gestión de carácter cultural.

¿Cuánto universo cultural convive, se opone, se descubre y trasfiere en una clase de idiomas? ¿Cuánto de esto hay que tener en cuenta para gestionar un centro que enseña inglés, o español?

Un aula no es un lugar excéntrico ni atípico para mí, pues he pasado más de veinte años estudiando y siete u ocho impartiendo lecciones sobre lenguaje, narrativa e historia; inclusive, a personas que no tienen como idioma nativo la lengua en que impartía la sesión o gracias al auxilio de una interprete especializada. No obstante, nunca había tenido la oportunidad y el enorme reto de enseñar español a adultos que escasamente lo hablan y que, ante todo, lo necesitan.

Lo primero que pensé, cuando se fue cristalizando la oportunidad de realizar una labor así, tres veces por semana en la Fundación CeiMigra, fue en la responsabilidad que implicaba, ya que ninguno de mis estudiantes asistiría por mero esparcimiento, por acompañar a sus amigos en una nueva aventura o en respuesta a una tendencia utilitaria, como fue mi caso la primera vez que entré a una academia para aprender una lengua ajena. Todo lo contrario, pues del aprendizaje del español penden oportunidades de relación interpersonal, de trabajo y de incorporación legal; incluso, afecta la percepción de seguridad y tranquilidad... del igual modo, abarca el ámbito de lo emocional. Mi rol tenía que aspirar a mucho más que la simple comunicación de saberes idiomáticos. Por tanto, no solo debía ser responsable sino también comprometido, autocrítico; asimismo, informarme profundamente y estudiar a conciencia.

Días antes del inicio de clases, pensé también en lo difícil que podría ser para mis estudiantes esta ocupación, pues al miedo y vergüenza de caracteres lúdicos que recordaba haber experimentado, ellos le sumarían la urgencia; es decir, carencia y apremio. Además, la asistencia de cada uno, su regularidad como estudiantes, tendría implicancias en el certificado que favorece la adquisición o permanencia en un empleo; incluso, el involucrarse con personas de culturas diferentes, que es una aventura, también exige un ejercicio extra de aprendizaje y tolerancia. Finalmente,

contarían con un mediador como yo, diligente y esforzado, aunque novato en la tarea; no un experto.

A la luz de estas y otras conjeturas y sobre la base de las mencionadas experiencias, inicié mi labor en la Fundación CeiMigra, con las miras puestas en que mi trabajo beneficiara la integración social de mis estudiantes. Esta investigación, tan empírica como personalísima, es el resultado escrito de la enriquecedora práctica, junto a una serie de lecturas, clases de posgrado y consejos diversos de especialistas o amistades.

Más allá de la labor realizada en las aulas, decidí emprender esta investigación porque considero que es valioso y suele ser sumamente provechoso reflexionar sobre la actividad docente, cómo sus aspiraciones se enfrentan a las propias limitaciones, cuáles son los logros que alcanza o puede alcanzar y qué correcciones serían las más idóneas para conseguir un desempeño de calidad. Esta reflexión no tendría como horizonte al profesor de español para extranjeros sino al estudiante, y al estudiante no solamente como persona sino como persona que todavía no se encuentra plenamente integrada en la sociedad donde habita.

Para llevar adelante este trabajo de investigación me aferré a la idea de que el aprendizaje de español ayuda a la integración social de quienes lo estudian, siempre que exista una perspectiva educativa que rebase la mera enseñanza de conocimientos lingüísticos; por tanto, tendría que fundamentarse en un paradigma más complejo, completo y, ciertamente, arriesgado: intercultural, flexible, que asume al estudiante como protagonista de su propio desarrollo y que valora la diversidad que cada uno aporta; de este modo, sustentado en la resemantización de conceptos tradicionalmente utilizados.

En consecuencia, el objetivo general de este trabajo de investigación es contribuir a una integración más fluida en la sociedad española de los extranjeros no hispanohablantes. A su vez, este trabajo de investigación tiene como objetivos específicos el brindar recomendaciones y proponer enfoques que favorezcan la posibilidad de que muchas personas se sientan socialmente más a gusto, valoradas y requeridas en su comunidad; y motivar en los miembros de la sociedad de acogida un interés positivo por la realidad de la inmigración, un interés signado por la apertura, la proactividad y la solidaridad.

Organizado en tres partes, la primera es un relato meditativo y crítico de la experiencia diaria como docente. Presentada bajo una estrategia evocativa, las «Memorias de un profesor de español para extranjeros» narran las situaciones que se suscitaron en las clases y las contrapone con una amplia bibliografía (y otros tipos de aportes) que es afín con el tema tratado. De esta forma, la primera parte de este trabajo de investigación aporta intuiciones que tienen su sustento en lo vivido. La segunda parte, que lleva por título «Recomendaciones para la enseñanza de un idioma», brinda sugerencias que pueden favorecer didácticamente al estudiante en su aprendizaje de una nueva lengua; sugerencias para que el docente enfoque su trabajo con un objetivo integracionista y hacia una perspectiva intercultural; y sugerencias para que los centros que imparten español a adultos que no son hispanohablantes organicen mejor su labor, la formalicen aún más y estén alertas a los cambios o vaivenes que se dan en el ámbito de la inmigración. La tercera parte, que responde al título de «Integración social: del concepto al enfoque», ofrece datos estadísticos y tablas comparativas que permiten abrir el debate hacia reflexiones en torno a los aspectos educativos que deben intervenir en la enseñanza de un idioma; la preservación de la identidad cultural; la universalidad de los derechos humanos con énfasis en el derecho al trabajo y otros afines; la indigencia de un concepto como adaptación para explicar la integración y la idoneidad de uno como adecuación, por razones tanto prácticas, como semánticas y etimológicas; entre otras.

En las líneas de investigación que he seguido para este trabajo, tanto de la enseñanza a la educación como del respeto a la diversidad y la integración, existen publicaciones que fueron de mucha ayuda para la proyección del mismo y la composición de sus páginas. Por su carácter instructivo y ejemplar, los principales antecedentes son *La integración lingüística del alumnado inmigrante. Propuestas para el aprendizaje cooperativo* (Madrid, 2006), de Luis Morales Orozco; *De la integración a la inclusión* (Sevilla, 2008), de Guillermo Sáenz de Santa María; *Enseñanza de la lengua a inmigrantes. Estudio de políticas de integración lingüística en tres países europeos y retos para el caso español* (Madrid, 2009), de Fernando Villareal; y *La persona más allá de la migración* (Valencia, 2010), de Luisa Melero Valdés (coord.).

A su vez, me complace terminar esta introducción de *Un idioma para la integración social* agradeciendo a algunas de las personas que han aportado directamente a mi

trabajo; personas que prestaron atención a los borradores garabateados y a esos otros bosquejos que son mis ideas, siempre tentativas y fluctuantes, abultadas por conjeturas. Mis gratitudes a Pedro Talavera, Lucía Aparicio y Ana-Paz Garibo, tanto por sus imprescindibles discrepancias como por su elogioso respaldo; y muy especialmente a Jesús Ballesteros, por su estímulo permanente y su confianza indeclinable; asimismo; a Pilar Martínez, mi tutora en CeiMigra, por su gran apoyo y los tan útiles como múltiples consejos que brindó durante meses; a Rosana Larraz, en Málaga, por su entrañable apertura con mis páginas y esos aportes que espero haber aprovechado; a Ana Sofía Vega, en Lima, por alentar mi labor y esclarecerme lo confuso; y a Desirée León Trueba, en México D. F., por sus críticas amistosas, sus correcciones puntillosas y su inolvidable complicidad. A ellos y varias personas más, como mis propios estudiantes de español para extranjeros, se debe que este millar de palabras, decenas de miles de palabras, tengan un sentido más profundo que el simple hecho de estar redactadas: es la forma en que este escritor de ficciones inicia su diálogo oceánico sobre la verídica urgencia de un nosotros que no haga distingos ni ponga reparos entre los seres humanos, un nosotros fraterno, armónico y perdurable.

JUAN MANUEL CHÁVEZ

Valencia, junio de 2011

MEMORIAS DE UN PROFESOR DE ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS

Un conocimiento insuficiente del idioma es el principal obstáculo a una buena integración.

COMUNICACIÓN DE LA COMISIÓN SOBRE INMIGRACIÓN, INTEGRACIÓN Y EMPLEO (2003)
UNIÓN EUROPEA

Día 1 (lunes)

Los estudiantes, mujeres y hombres, adultos todos, proceden del África y Asia: Tayyaba, de Pakistán, que llegó con su pareja; Wafaa, de Líbano, que también llegó con su pareja; Riad, de Argelia, que tiene mayores conocimientos de español que sus compañeras; Matthew, de Nigeria, que participa además de mi clase en un grupo de conversación; Pradeep, de la India, que ya ha compartido lecciones con Matthew y esperaba en el aula a la profesora Carmen. Ambos, que asistieron al curso de iniciación de tres meses durante el año 2010, contaban con llevar clases con la respetada profesora que desde hacía nueve años enseñaba en CeiMigra y que falleció la semana anterior. Soy, en cierto sentido, el profesor suplente.

Xiao Li, de China, y Binta, de Senegal, llegaron al aula cuando las clases ya habían comenzado. Ambas parecían muy nerviosas y tuvieron dificultades para seguir el ritmo de sus compañeros.

Durante la clase, un par de estudiantes me hizo una corrección capital. Al pasar revista al alfabeto, con el objetivo de saber que tan familiarizados están con el español, le llame "ve" a la *v*. Ellos dijeron "uve, profesor"[1]. Y es que, las variaciones dialectales del español, que son del orden fonético y fonológico, gramatical y también léxico, exigen que yo ponga atención no a la pronunciación de las palabras pero sí al nombre que reciben los objetos, animales… y las letras del alfabeto. He optado por valerme en lo posible del léxico peninsular —aprenderlo antes que los estudiantes, en suma—, pues en la Península Ibérica estamos todos y en la Península Ibérica deben establecer las relaciones interpersonales y alcanzar la

[1] La *Ortografía de la lengua española* (2010) hace hincapié en que el nombre de esta letra no es "ve", "ve chica", como era habitual llamarle en Lima, por lo menos, y otras latitudes. Son los errores macerados en la costumbre.

integración. Forasteros ellos y yo, creo que este aspecto en común se tiende como un puente para la confianza y la empatía.

Soy, como mis estudiantes, un extranjero; si bien intuyo que ellos hablan bien más lenguas que yo; si bien intuyo que ellos han desarrollado mayor número de capacidades y cuentan con más estrategias idiomáticas para afrontar su condición que las que yo puedo tener en Francia, por ejemplo. Ignorante hasta ahora de estas peculiaridades, había preparado la clase tomando en consideración su duración de hora y media; además de llegar con material complementario, por precaución. No obstante, acabamos con todo antes de tiempo, con lo cual tuve que improvisar algunos ejercicios sobre números y deletreo. Al parecer, es un grupo que aprenderá rápido.

Gracias a la clase inaugural, compruebo la extensión del inglés en el mundo: lo hablan casi todos mis estudiantes. Que sea una realidad tan conocida no quita que su comprobación en un aula sea significativa. Es la lengua con la cual podríamos entendernos si no fuera porque yo solo la comprendo a medias y la balbuceo en vez de hablarla. Otros docentes lamentan no conocerla, pues también conjeturan lo útil que sería para realizar indicaciones o precisiones.

A partir de su experiencia en torno de la enseñanza del español a niños y adolescentes que no tienen este idioma como materno en aulas hispánicas, Luis Morales Orozco defiende "lo mucho que puede ayudar la utilización de una lengua vehicular diferente al español"[2]. Sospecho que tengo por delante varias semanas para indagar hasta qué punto tiene razón.

Al termino de la clase me quedé con la sensación de que incluso se divirtieron mientras aprendían. Hoy nos hemos acercado a un vocabulario básico: los pasos iniciales del nivel A1.

A Tayyaba y Wafaa las recogieron sus parejas.

Día 2 (martes)

Hoy no asistieron Pradeep ni Riad; aunque contamos con dos nuevos alumnos en el aula: Okechukwu y Paulinus, de Nigeria. Ellos, con Matthew, se sentaron en la misma fila. Con un país en común, tienen en común el idioma y varias perspectivas

[2] MORALES OROZCO, Luis, *La integración lingüística del alumnado inmigrante,* Los Libros de la Catarata, Madrid, 2006, p. 103.

culturales, lo cual les permite auxiliarse en clase o compartir algún comentario en una lengua nativa que los demás no comprendemos. Durante una hora y media se interrelacionaron entre sí y con los demás gracias al buen humor que tienen y la estupenda disposición de trabajo que demuestran.

Tayyaba, que prefiere que la llamemos por el apellido: Kiran, llegó al aula antes que los demás. No llevaba la cabeza cubierta con el pañuelo, como lo había hecho el día anterior; no obstante, cuando entraron sus tres compañeros nigerianos, se lo puso. Sin apuro, sin aprensión, pero lo mantuvo en su cabeza hasta que se marchó. Me pregunto qué tanto tiene que ver su condición de musulmana o, más sencillamente, de mujer, en el esclarecimiento de este proceder.

Una semana atrás, cuando la institución me brindó el listado de estudiantes, lamenté que no se consignara el sexo ni figurara una sola línea sobre el grado de instrucción de cada uno.

Nunca he visto esta información preliminar en un listado de colegio ni creo precisar de ella para mis clases en la universidad, puesto que puedo inferir el sexo por el nombre y el ciclo en que se imparte el curso da cuenta del avance en el que se encuentra cada estudiante. Sin embargo, me parece que para clases donde el aprendizaje del idioma no solo aspira a brindar un conocimiento lingüístico sino que, por encima de todo, sirve como medio para la integración, es capital dar al profesor estas señas preliminares. Y es que, no pude inferir, al leer un nombre en árabe o en chino, por ejemplo, si este correspondía a un hombre o a una mujer. Creo que es una información relevante para el docente, desde el aspecto estadístico hasta el cultural: una mujer musulmana lleva la vida de forma distinta a la de un hombre judío[3]; del mismo modo, a fin de visualizar las clases futuras, proyectar su avance y organizar el contenido de las sesiones, es útil conocer si el estudiante tiene

[3] En los linderos de este tema, en Reino Unido la postura es extrema: hay que eliminar del currículo "todo aquello que puede ser susceptible de discriminación: ni foto, ni edad, ni sexo, ni estado civil…" (*G/U/Campus*, 6 de abril de 2011, p. 3).
Creo que es un prurito impresentable el que se tiene con el sexo, a pesar de la serie de razones que se podrían argumentar, dado que es un elemento que configura la identidad de una persona y es una condición distintiva de cada uno; por el contrario, la imagen que se tiene en el presente, los años cumplidos y el hecho de ser soltero o casado… son estados que, prolongados o fugaces en su transitoriedad, varían inexorablemente con el tiempo. El sexo, como suele ocurrir con el nombre, responde al "ser", no al "estar".

instrucción básica o no, si ha cursado la universidad o tiene un posgrado en su nación pero no conoce la lengua española.

En su momento me pregunté qué tan difícil es recabar esta información de personas que no hablan nuestra lengua o solo articulan un grupo limitado de vocablos. Hoy creo que entraña cierta complejidad, desde la misma explicación para el llenado de una ficha hasta la implicancia anímica o psicológica que puede conllevar un conjunto de preguntas en torno a su instrucción a un desconocido que pertenece a una cultura distinta y que, quizá, considera privada la cuestión.

Así, como es muy necesaria esta información, dado que permite tomar mejores decisiones en favor del estudiante, conjeturo que es una misión del profesor hacer las consultas respectivas. Por un lado, porque el ambiente de un aula respetuosa y amigable hace posible que se exprese lo que en otros contextos se calla; por otro, porque cada docente sabe el tipo de dato que necesita y cual, sencillamente, no; de tal forma no se inquiere sobre lo superfluo o innecesario. Encaminado a este fin yo preparé una plantilla en español e inglés con preguntas de carácter personal: nombre completo, edad, instrucción[4], lengua nativa y otras que se conozca, tiempo de residencia en España y ocupación actual.

La primera sorpresa: todas las mujeres del aula no solo tienen instrucción escolar completa; además, tienen estudios superiores, ya sea una carrera universitaria (como es el caso de Wafaa, que siguió gestión empresarial) u ocupacional y técnica (como es el caso de Binta, que es restauradora); mientras que los tres estudiantes de Nigeria, los únicos hombres en esta segunda clase, tienen estudios primarios y secundarios. La ventaja en el nivel de instrucción en favor de las mujeres del aula y que, potencialmente, repercutiría en su velocidad de aprendizaje y habilidades para la adquisición de conocimientos, tiene un contrapeso en el hecho de que sus compañeros residen en España desde hace tres o cuatro años; ellas, entre noventa y quince días. Matthew, Okechukwu y Paulinus están mucho más familiarizados con el sonido de la lengua española, por lo cual reconocen con mayor rapidez los

[4] Como información complementaria, tangencial acaso, cabe recordar que algunas investigaciones españolas sostienen que el nivel medio de estudios de los no nativos es similar al de la población media nativa. Por ejemplo, FERNÁNDEZ GARCÍA, Tomás y LÓPEZ PELÁEZ, Antonio, «Las políticas de inmigración», en *Multiculturalidad y educación. Teorías, ámbitos y prácticas*, Alianza, Madrid, 2005, p. 144.

sonidos desconocidos y tienen conocimiento de un conjunto de formulas básicas para establecer un diálogo de cierta comprensibilidad.

En el último apartado de la plantilla informativa le solicitaba al estudiante su correo electrónico, sin más explicación que este requerimiento —aunque la razón está en poder ubicarlos si se reincide en inasistencias[5]—. No todos tienen un e-mail, como Binta, Kiran y Wafaa. No obstante, la primera consignó su número de móvil y sus dos compañeras dejaron abierta la posibilidad de contar con un correo electrónico en el futuro.

Ahora dispongo de más información, y esto, creo, conlleva una mayor oportunidad para hacer un trabajo mejor. O, cuanto menos, así puede ser.

Día 3 (miércoles)

Hoy, casi todos han llegado puntualmente: once de la mañana; con lo cual cada estudiante aprovechó la clase en su totalidad. Por eso, quizá, me sorprendió gratamente la sugerencia colectiva de un tiempo más prolongado de sesiones. Creo que sería un abuso pedagógico, y se aprovecharía menos lo que se pretende avanzar; sobre todo porque algunas estudiantes parecen llegar cansadas a clase. Me pregunto si trabajan con horarios muy prolongados o si llevan adelante actividades caseras que se prolongan hasta muy entrada la noche. La falta de un idioma común, dominado por ambos lados —ni el inglés ni el español son un puente cabal para nosotros—, hace muy difícil conocer una respuesta a estas cuestiones e, incluso, una reserva cultural me inhibe a escarbar con inquisiciones de catadura muy personal. Y es que, los bostezos asoman en los primeros minutos, si bien se extinguen al cabo de un rato con los ejercicios y las actividades.

Hace mucho tiempo que, desde los años juveniles en que impartía clases de escuela mientras planificaba mi futuro como escritor, no ponía en práctica tantos recursos de histrionismo: hablar de un ferrocarril me ha llevado a mover los brazos y emitir sonidos que pretendían imitar a una locomotora, por ejemplo; y me he valido de tizas de colores para dibujar peces, zapatos y guitarras, por lo menos. Si bien uno puede llegar con láminas a la clase, que sería importante hacerlo; si bien uno llega con grabaciones, que afinan la pronunciación y agudizan la audición; si bien uno

[5] Muchos especialistas coinciden en que la asistencia a clases de idiomas suele ser irregular y, generalmente, un porcentaje considerable de los estudiantes deserta de forma temporal o definitiva.

puede mostrar fotografías, que es fundamental plantarlas ante los ojos de los estudiantes; los estudiantes también valoran y activan su atención cuando su profesor se acerca a los linderos de su universo lúdico para allanarle el camino del conocimiento. Hoy, la pizarra y el teatro no solo han servido como herramientas al servicio de la pedagogía, sino como vehículos para la empatía y la camaradería.

¿Y el diccionario, es herramienta o vehículo? Xiao Li no usa uno impreso, como el que yo sugirí en la primera clase, ella se vale de un artilugio electrónico que le ayuda a visualizar su caligrafía —que es destacada—, además de facilitarle equivalencias y explicarle el sentido de cada vocablo. Un diccionario… ¿Qué tan importante es? ¿Cuál deben utilizar?

Josefa Martín García, en el libro *El diccionario en la enseñanza del español*, sostiene que este "puede desempeñar dos funciones fundamentales en el aula: como obra de comprensión y como obra de producción"[6]. En el primer caso, para determinar un significado, esencialmente; en el segundo, "facilita información sobre el uso de las palabras tanto en actividades orales como escritas"[7]. En tal sentido, abre el camino para la expresión de frases y oraciones. El diccionario, con su autoridad etimológica, semántica y sintáctica, sienta las bases para la comunicación… el diccionario monolingüe. Como apunta la misma Martín García: "la ventaja de los diccionarios monolingües reside en el hecho de que la definición o explicación de las palabras se hace en la misma lengua que se aprende, por tanto los sinónimos y paráfrasis que aparecen ofrecen al alumno muchas posibilidades"[8].

Recomendar un diccionario monolingüe, como lo hice con mis estudiantes, ha supuesto entrenarlos en su uso y emprender un ritmo más lento a la hora de la consulta libresca. La recomendación de un diccionario monolingüe, en tanto sugerencia, no ha implicado el rechazo de los diccionarios bilingües, tampoco el hecho de desaprovechar sus ventajas: "la oportunidad de contrastar semántica, sintáctica, pragmática y culturalmente una noción en dos lenguas distintas, por lo que se introduce al estudiante en la lengua extranjera a través de conceptos ligados a su lengua materna"[9]. Afortunadamente, cuando Paulinus o Binta o Matthew

[6] MARTÍN GARCÍA, Josefa, *El diccionario en la enseñanza del español*, Arco Libros, Madrid, 1999, p. 13
[7] MARTÍN GARCÍA, Josefa, *op. cit.*, p. 13.
[8] *Ibid.*, p. 16.
[9] *Ibid.*, p. 16.

quieren expresar una idea y les falta una palabra para enunciarla, no corren a las páginas sino que intentan llegar a ella con el concurso de sus compañeros. El aprendizaje también es complicidad.

Día 4 (lunes)

Pradeep volvió al aula, y volvió acompañada. Ella llegó a clase con su hija, de un año de edad, subida en su coche y con dos o tres juguetes en la mano. La recepción de sus demás compañeros fue entusiasta y, de algunos, juguetona y cariñosa. Según entendimos de Pradeep, esta no sería la última vez en que nos visitaría su pequeña, de enormes y muy redondos ojos negros. Al parecer, no tiene con quien dejarla en casa.

Por otro lado, Wafaa, que lleva dieciséis días en España, ya tiene e-mail; aunque tal vez no sea una cuenta muy personal: el correo electrónico está formado por el nombre de su pareja, la "i" como conector y su propio nombre antes de la "@". Me inclino a pensar que el correo es administrado por ambos; incluso, quizá solamente por él. Lo importante, me parece, es que ya cuenta con un correo, con una plataforma más para establecer relaciones personales.

En la clase nos abocamos a dos tipos de preguntas: ¿qué te gusta?, ¿qué quieres? Así, descubrimos que Xiao Li pinta, Okechukwu es arquero y a Kiran le apetece bailar. Estos suelen ser momentos importantes dentro del desarrollo de la clase, pues se genera la curiosidad entre los estudiantes y, creo, se asienta la camaradería y el aprecio. Incluso, han llegado a establecer valoraciones: Wafaa, a quien también le gusta bailar, dijo que además lo hace bien; mientras que Riad sostuvo que él no solo baila bien; sino, muy bien. A partir de ahí, cada estudiante mira al otro, diferente desde el punto de ser extranjero —cuanto menos—, como alguien con preferencias e ilusiones, una persona que se enorgullece de sus cualidades y se ríe de sus defectos. Un tú que se parece al yo.

Hoy, el último en marcharse fue Matthew, quien desde su ubicación arriesgó una conjetura sobre mí: el profesor tiene dinero, sugirió; "*much money*", dijo… "Escritor", agregó, pues yo también había revelado lo que me gusta hacer: hablé brevemente del oficio literario que tanto disfruto. Intenté explicarle que el aspecto económico no está en el camino de la abundancia; pero él sonría, seguro de su verdad. Al final de la jornada nos acercamos a los límites del humor, el interés y la

conversación; límites que los estudiantes entre sí ya habían tendido un rato atrás; complementando alguna información en inglés, los que tienen esta lengua como común; en francés Wafaa y Binta; con señas, al dirigirse a Xiao Li.

Del español todavía no compartimos lo suficiente, pero ya lo estamos compartiendo.

Día 5 (martes)

Hoy se incorporaron al salón dos nuevos estudiantes: Henry, de Nigeria, y Khadija, de Marruecos. Ambos buscaron sus nombres en mi lista de estudiantes y verificaron que, efectivamente, les correspondía estar con el grupo A1 que tengo a mi cargo. Además, una estudiante de China pidió permiso para participar en la sesión, pues su profesor había faltado por razones de salud. En el aula también estaban Paulinus, Binta, Matthew, Pradeep —con su pequeña hija— y Kiran. Estos mostraron un interés cortés por los otros, por los extraños, invitándolos con gestos o alguna palabra en español e inglés a ubicarse cerca. Creo que, al cabo de cinco clases, este recinto de todos es asimismo algo propio para cada uno.

Como hace unos días, volví a recorrer los caminos de la teatralidad en el aula. No obstante, esta vez no lo hice solo. Dejando atrás sus asientos, algunos estudiantes salieron al frente para representar conmigo u otro de sus compañeros una escena cotidiana en la que no bastaba con saludar o despedirse, sino también poner en práctica expresiones de cortesía. Fue un ejercicio gratificante, pues más allá de atreverse a exponer sus nerviosismos personales y sus vacilaciones con el idioma ante los demás, más allá de animarse a practicar una conversación en vez de pronunciar una serie de frases tras la muralla de sus respectivas mesas de trabajo; lo substancial fue que se esmeraron por comprender al interlocutor, a fin de decir "gracias", "lo siento" o "de nada" en la ocasión precisa y con la entonación adecuada. Por tanto, mientras se abocaban a aprender la lengua española, además mejoraban la disposición y las estrategias que se requieren para una buena comunicación: demostraron que podían ser emisores competentes, lograron brindar mensajes claros y, en tanto receptores, atendieron plenamente al otro, tanto a las palabras como a los gestos y la expresión no verbal.

Fue placentero descubrir que, a diferencia de los días previos, ya no tenía a un grupo personas que decían palabras para sí mismas aunque pretendieran hablar

para los demás, conscientes de la enunciación antes que de la interrelación. Valiéndose de parlamentos sencillos, elementales quizá, dejaron atrás la conducta que tiene, por ejemplo, un novato tras el volante de un vehículo: atrapado por el nerviosismo, solo mira por donde va, conjetura la ruta que debe seguir y se anticipa en lo posible a las amenazas potenciales; si bien no disfruta del viaje ni entabla conversación con otro que no sea él mismo o sus conocimientos e ignorancias. Creo que, si el idioma fuera una bicicleta, ya podrían recorrer una cuadra desierta sin temor.

No obstante, los parlamentos sencillos que ejecutaron, elementales quizá, fueron teatrales no solo por la escenificación que se llevó a cabo; sino, sobre todo, porque no hubo naturalidad al turnarse el uso de la palabra. Así como no parecen naturales algunos diálogos de actores cuando ensayan una pieza que representarán en el futuro, pues atienden a varios factores del mensaje y no solo a este; mis estudiantes aguardaban más de lo habitual para intervenir, dejando que asomará un notorio silencio entre la palabra final ajena y la propia de inicio: era un juego de ping pong con el español.

La pregunta es: ¿no se debería conversar así en vez de atropellarnos con las frases y las respuestas?

Ana María Cestero Mancera, en su libro de análisis sociolingüístico *El intercambio de turnos en la conversación*, sostiene que:

> La conversación diádica en lengua española se caracteriza, en general y de forma especial, por presentar una frecuencia muy alta de alternancias impropias. Este hecho no significa que el mecanismo de cambio de hablante no funcione, más bien revela diferencias culturales con respecto a los valores que determinan la estructura de nuestra interacción: los hablantes españoles muestran una gran participación activa en conversación y una tendencia marcada a construir mensajes de forma cooperativa en lugar de intercambios de sucesión[10].

Es decir, "lanzarse" a hablar cuando el otro todavía no termina. Esta "alternancia impropia", que a primera vista podría juzgarse de impaciente, precipitada e,

[10] CESTERO MANCERA, Ana María, *El intercambio de turnos de habla en la conversación (análisis sociolingüístico)*, Universidad de Alcalá, Salamanca, 2000, p. 253.

incluso, como una falta de respeto, es para Cestero Mancera un rasgo distintivo y una cualidad del hablante español (a mi juicio, no solo del español sino también de cientos de millones de hispanoamericanos). Y es porque así se producen mensajes corales, donde uno aporta al otro y potencia la significación de lo expresado, mientras no se caiga en el ruido y el barullo.

Entonces, las nuevas preguntas son: ¿mis estudiantes, en proceso de inclusión y de cara a una más creciente integración en España, deben valerse de "alternancias impropias" cuando conversan? ¿Me toca a mí, como profesor, reflexionar con ellos sobre este rasgo y cualidad?

Día 6 (miércoles)

La clase de hoy comenzó con una imagen. Paulinus llegó al salón con una cámara y, mientras me abrazaba, le pidió a Henry que presionará el botón y tomará una fotografía. Fue un abrazo abierto, emotivo, divertido.

Por vez primera, este miércoles tuvimos a los cuatro nigerianos juntos en el aula: Matthew y Okechukwu, además de Paulinus y Henry. Conformaron una sociedad abierta que se centra en la conversación y la discrepancia: tienden a corregirse entre ellos, tanto en lo que atañe a la comprensión como a la pronunciación. Aunque con el resto del salón no toman esa posición correctiva; optan por una de ayuda explicativa. Parecen un club de buenas voluntades y estupendo estado de ánimo. Si bien en el grupo que tengo a mi cargo, ellas suelen aprender con mayor rapidez, son ellos los que tienen más tiempo en España, los que están más acostumbrados a escuchar este idioma o enfrentarse a él, y, por tanto, los que cuentan con el auxilio de la memoria visual y auditiva para comprender los mensajes, para entablar una conversación.

Durante esta sesión nos ocupamos de tres aspectos: el alfabeto español y su diferencia con el de otras lenguas, algunas expresiones de pedido y el uso del verbo saber.

La comparación me llevó a recordar el número de caracteres que tiene el árabe —lo cual fue demostrado en la pizarra por Wafaa mediante una caligrafía sinuosa y curvada, desprovista de ángulos, amigable— y a conocer que el alfabeto de la lengua igbo, de Nigeria, es similar al del español, pues se vale del alfabeto latino.

Xiao Li explicó con cinco palabras que, frente a su idioma, existe un cosmos de distancia.

Un rato después, mostré una docena de ilustraciones con el fin de que mis estudiantes establecieran su correspondencia con ciertas frases de pedido: "¿podrías prestarme tu libro, por favor?", "¿me podría indicar dónde queda la parada del metro, por favor?", entre otras. Todas fueron descifradas de forma rápida y exacta por Khadija. Así como Binta es infalible para el deletreo o Matthew para la pronunciación —aunque todavía no logra vencer el escollo que significa distinguir a plenitud los sonidos de la "e" y la "i", lo que puede deberse a la impronta del inglés en su mente—, Khadija es la encarnación del acierto para interpretar el significado de una imagen.

Me parece tan importante localizar y seguir localizando las virtudes intelectuales y emocionales de cada uno, como el hecho de conocer sus falencias con el español para ayudar a corregirlas. Y es que, tener presente la fortaleza de un estudiante y otro puede aportar de forma positiva a la clase en dos planos, por lo menos. Primero, en el individual, para afianzar su autoestima en los momentos en que el aprendizaje de la lengua extranjera parece tan complejo como escalar una montaña andina: motivar a una persona a participar con aquello en que es mejor y se siente más seguro consigue efectos favorables. Segundo, en el plano colectivo, la colaboración en favor del conocimiento en el aula tiene condiciones ejemplificadoras que facilitan la comprensión de los demás, dado que suele ser muy apropiada. Finalmente, estimo que la virtud de esta estrategia pende de la sorpresa y se muere con el encasillamiento: mi rol es aprovechar las virtudes de cada uno; motivar otras, para sacarlas a la luz, y prestar mucha atención a las que tardan en asomar; todo lo contrario de convertir a una persona en el "deletreador" del grupo o el "interpretador de imágenes" del salón.

Más tarde, fue un trecho estimulante el que dedicamos al verbo saber, pues en primera persona cada uno enunció en que era hábil e, incluso, experto. Así, Xiao Li reiteró: "Yo sé pintar". Y los demás consultaron esta vez con un qué y un cómo. Henry expresó: "Yo sé programar y componer ordenadores". Y los demás le preguntaron desde cuándo. Cada uno habló con cierto orgullo y también con mucho humor sobre lo que sabía y, también, sobre lo que desconocía. Lo mejor

llegó después, cuando pasamos a la segunda persona del singular: "Tú —le dijeron a Xiao Li, en coro—, tú sabes pintar".

Descubrimos juntos que un salón de enseñanza de español, en calidad de extranjeros y, quizá, desempleados, también es un espacio para escuchar a otros decir lo buenos que somos en aquello que tanto apreciamos o disfrutamos.

Antes de despedirnos, Binta, Khadija y Wafaa tomaron el rol de profesoras conmigo: me sugirieron frases en francés para el viaje que emprendería al día siguiente a Burdeos y París. Con paciencia, hicieron recomendaciones en torno a mi pronunciación y enfatizaron en lo que debía recordar para un trato cordial.

Frente a una jornada así y valorando estas dos semanas de clases, es oportuno cuestionarse hasta qué punto tiene razón Matías Bedmar Moreno cuando, en torno a las noticias negativas que propalan los medios masivos sobre los latinoamericanos, asiáticos o africanos, dice:

> La mentalidad de la población [española] sería muy distinta si se difundieran del mismo modo las situaciones en las que sí se produce la integración social de extranjeros, con normalidad y sin problemas, y si se explicaran ampliamente las difíciles condiciones de vida en los países de origen, que los obligan a emigrar huyendo del hambre o las guerras[11].

La primera parte de su exigencia corresponde con el reclamo que, desde varias tribunas, como las humanidades, el derecho, la sociología, la antropología, la psicología y la misma reflexión periodística, se hace a la líneas editoriales de muchos medios masivos y al afán que tantos tienen por brindar a la colectividad noticias que contribuyen con la xenofobia y comercian entre anuncios publicitarios con lo pútrido, lo macabro y lo nocivo. La segunda parte de su exigencia, que también es la de muchos personajes y disciplinas, me parece sumamente controvertida e, incluso, contraproducente. ¿Qué efecto se logra con revelar "ampliamente las difíciles condiciones de vida", la hambruna y —si es que los hay— los conflictos? ¿No obtenemos el rostro más condescendiente de la compasión o la piedad en los espíritus sensibles? ¿No obtenemos como respuesta la

[11] BERMAR MORENO, Matías, «Atención socioeducativa a inmigrantes en centros de adultos», en *Multiculturalidad y educación. Teorías, ámbitos y prácticas*, Alianza, Madrid, 2005, p. 295.

más implacable indiferencia de quienes están hartos de las historias tristes y lastimeras; si es que no, su censura o reproche?

Dudo mucho que mis estudiantes necesiten de la compasión o la piedad, dudo mucho que la estén buscando. Tampoco creo que la indiferencia les sea de utilidad para una integración cabal en España. Tal vez el asunto requiere de algo tan sencillo que, por lo mismo, es tan complejo de llevar a cabo: abrirse al extranjero como si fuera un paisano, darle un trato equitativo y digno que no requiera de revelaciones truculentas ni estereotipadas. Urgen las palabras, las palabras desprovistas de paternalismos y tergiversación.

El escritor Henry James sostenía hace un siglo en *The New York Times* que: "La guerra ha agotado las palabras; se han debilitado, se han deteriorado". Esta modernidad tan nuestra, que es una forma de beligerancia y conflagración, no puede seguir aniquilándolas.

Día 9 (miércoles)

Hoy, después de dos días de ausencia, volví a CeiMigra. En el pasillo, Matthew me preguntó cómo me había ido en el viaje, o eso me pareció. Le conté un par de cosas, sobre todo del frío inclemente, no por su importancia como información sino porque es uno de los pocos temas que podemos entablar bajo la certeza de su plena comprensibilidad en español.

Al entrar al aula, Wafaa me dio la bienvenida. También lo hicieron Henry y Paulinus.

La clase de hoy nos llevó a hablar de números, en que Khadija se mueve con comodidad. Como egresada de una carrera de Ciencias, el universo de lo cuantificable le es próximo y confortante. Ayudó a sus compañeros a leer, en español, los números de tres, cuatro o cinco dígitos. No es sencillo comprender, traducir la cifra a palabras y pronunciar correctamente cantidades altas; ni siquiera es sencillo para un hispanohablante; no obstante, se esforzaron. Y se esforzaron más a la hora de realizar operaciones matemáticas simples.

Me parecía primordial que no solo pudieran leer los números; sino, además, dijeran el resultado de una suma y una multiplicación. El simple hecho de hacer la operación, dígito tras dígito, les permitiría descubrir el número requerido y

construir desde su propia plataforma lingüística de decena en decena la lógica enunciativa en español. Lamentablemente, la actividad no resultó como yo la esperaba.

De acuerdo con la información que recogí en las plantillas, todo el grupo ha cursado, por lo menos, instrucción escolar completa. Por tanto, asumí que ninguno tendría problemas para multiplicar; pero Matthew los tuvo.

Quizá porque no realiza ejercicios matemáticos muy a menudo o nunca aprendió bien esta operación fundamental, Matthew no lograba obtener el resultado en una multiplicación de dos números de tres y dos dígitos, respectivamente[12]. Sentado en un extremo, atendía con sumo nerviosismo cómo sus compañeros se valían de palabras para decir uno y otro resultado; pensé que su nerviosismo respondía al hecho sencillo de tener que leer un número muy complejo. Lo pensé y me acerqué a él para ayudarlo con la enunciación; frente a lo cual él intentó explicarme que no lograba terminar su misión. Sus compañeros notaron que Matthew no acababa, y esto lo fue poniendo mucho más nervioso y bastante intranquilo. Parecía un niño pillado en una falta; no obstante, la falta era mía: develé la carencia de un estudiante y lo expuse al juicio ajeno.

No quise realizar la multiplicación por Matthew, pues eso iba a ahondar más en la situación; opté por quitarle importancia al resultado de la operación, ya que lo substancial estriba en que puedan decir con palabras los números simples y los complejos. Y en eso, Matthew, que asiste además a clases de conversación, es muy bueno. Y lo demostró: leyó el multiplicador, el multiplicando y otros números más que se ponían al frente. Su rostro cambió, se relajó y volvió su buen ánimo.

Ese fue un momento clave, pues todos reaprendimos que si bien tenemos deficiencias en ciertos aspectos, contamos con fortalezas en otros. Sin embargo, me quedé con una duda, una duda descortés: ¿todo lo que ha consignado cada uno de

[12] La especialista en enseñanza de español para extranjeros, Rosana Larraz, corresponsable del portal Cuaderno Intercultural (www.cuadernointercultural.com), tuvo la gentileza de comentarme su suposición en torno a esta situación de Matthew: cabe la posibilidad de que mi estudiante sea discalcúlico; es decir, padezca un trastorno del aprendizaje que se manifiesta con una baja capacidad para realizar cálculos y procesamientos numéricos. Larraz argumenta que "los problemas de dislexia y discalculia a menudo reaparecen o se acentúan al aprender una nueva lengua". Agregó que, en su experiencia como docente, "ha observado en varias ocasiones que ello suele ocasionar estrés e, incluso, llegar a bloquear al alumno" si este revive, a través de un problema que creía superado, hechos poco gratos de su niñez en la escuela (correspondencia personal de marzo de 2011, mediante correo electrónico).

los estudiantes, corresponde a la verdad? Es una pregunta que no sabría formularles bien ni tampoco tengo el derecho de plantear.

Día 11 (martes)

El día anterior no fui a CeiMigra porque los cambios meteorológicos terminaron por vencer a mis defensas corporales: del frío seco de París y sus cuatro grados bajo cero, ahora gozo de una temperatura de trece a quince en Valencia con un porcentaje de humedad que me hace sentir como un alga en una pecera climatizada.

Mi ausencia no pasó inadvertida.

Mediante un correo electrónico, el mismo lunes avisé temprano que no llegaría a impartir la clase. Esta previsión hizo posible que en CeiMigra se designara a otro profesor para trabajar con mis estudiantes. Afortunadamente Riad, Khadija, Matthew, Okechukwu, Paulinus, Pradeep y Xiao Li, que asistieron ese día, no lo hicieron en vano.

Hoy, en los pasillos, algunos compañeros de trabajo me preguntaban si ya estaba mejor, explicaban las peculiaridades del clima valenciano y me daban recomendaciones prácticas para hacerle frente a los malestares. Existe una afable camaradería en CeiMigra; asimismo, el trato entre los profesores y de los profesores con sus estudiantes está marcado por la cordialidad y la atención. Siento que es un lugar de buenas personas: lo es, desde el punto que cada uno de los hombres y mujeres que imparten español para extranjeros lo hacen como voluntarios, sin ningún objetivo económico.

Los estudiantes también mostraron mucho interés por cómo me sentía. Indagaron un poco y yo, con algunas palabras, les expliqué que ya estaba mejor. Además de Kiran, estaban en el aula los mismos que habían asistido el lunes; salvo por Riad, que no suele ir los martes por razones laborales, y Okechukwu, que parece siempre ajetreado por alguna actividad: su móvil timbra una o dos veces en cada sesión.

Aprendimos varias fórmulas coloquiales y, en especial, aquellas que son útiles para pedir un favor o hacer un requerimiento: desde el préstamo de un bolígrafo hasta solicitar un documento en una dependencia del Estado. Luego, con esta base, pasé a explicarles sobre algunos trámites básicos en España y el contenido de los

formularios: el empadronamiento, el número de identificación de extranjeros y la tarjeta correspondiente.

Abordé el tema porque la integración que se busca, entiendo, no solo implica lo social y relacional, sino también el plano administrativo. Además, parece un síntoma positivo en favor de plantearlo, el hecho que estos documentos figuren en páginas explicativas de varios libros de enseñanza de español para extranjeros. No obstante, como algunas estudiantes no estaban todavía empadronadas ni tenían conocimiento sobre el N.I.E., la explicación no fue sencilla; además, se tornó incómoda para algunos.

En ese momento me pregunté si no estaba abordando un tema inadecuado para la clase e inapropiado para la todavía corta vinculación que tenemos en común: poco menos de un mes. Sin haberlo pretendido y con el objeto de desarrollar aspectos que favorecen, generalmente, la representación de una persona como extranjero y están en el marco de sus roles como tal, estaba acercándome a la situación de cada uno en el país. Hablar de empadronamiento y número de identificación lleva a pensar en la circunstancias de irregularidad que sobrellevan varios.

A veces, cuando se explican asuntos generales, las generalidades conectan con una particularidad feliz o infeliz del receptor; también, embarazosa. Y sentí que eso ocurrió con dos o tres estudiantes. De forma imprevista, instauré en el ambiente una sensación de recelo e inquietud, como la que yo mismo he sentido en algunos pasos migratorios con mi visado en vigor.

Tomó varios minutos y un par de giros en el tema retomar la familiaridad. Tardó un poco, pero se logró. A diferencia de lo que proclama la sabiduría popular del refraneo: "no hay palabra mal dicha sino mal interpretada", creo que existen temas que, a pesar de haber sido bienintencionadamente elegidos y cuidadosamente esbozados, corren el riesgo de ser desentrañados con sobresalto o turbación. Sin embargo, intuyo que igual se deben tratar, como se debate sobre las discrepancias con una persona que se quiere, al margen de las consecuencias que conlleva.

Día 12 (miércoles)

Hoy, en que trabajamos en torno a diversos sustantivos, constaté una situación que me complace: mis estudiantes no tiene ningún inconveniente en llamarle "médica" a una mujer que ejerce la medicina. El hecho que, desde el pizarrón y la separata,

recién conozcan las peculiaridades gramaticales, fonéticas y léxicas del español, evita que sean víctimas de los prejuicios que mantienen muchos hablantes nativos de este idioma.

Si bien la relación que cada uno tiene con el español es distinta, pues unos llevan varios años en España y otros, solo algunas semanas, todos están acostumbrados a considerar como correcta la generalidad de que una palabra terminada en "o" es masculina y otra, terminada en "a", femenina. Comprenden que hay excepciones a este criterio y que las complejidades son mayores cuando se trata de vocablos que terminan en consonante o en otras vocales; no obstante, se ciñen a la premisa fundamental a la hora de formar el femenino a partir del masculino, y viceversa.

Esto es sumamente valioso pues contraviene usanzas todavía asentadas en España y América Latina; ya que, como sostiene Pilar García Mouton: "En los cincuenta años últimos la situación laboral de la mujer ha cambiado y el uso ha ido creando femeninos nuevos. Sin embargo, hay casos en los que el masculino estaba muy arraigado y el femenino todavía encuentra algunas dificultades para prosperar"[13]. Más adelante, la misma autora reconoce que "el uso acabará con el resto de recelos, ya mínimos, de las profesionales hacia los nuevos femeninos"[14], femeninos como: "abogada", "médica", "torera". Y es que, la resistencia no solo es de los hombres, sino también de las mismas mujeres.

Pero en el salón, mis estudiantes no tienen titubeos para llamarle "música" o "arquitecta" a una mujer que toca un instrumento de manera profesional o se desempeña en el campo de la arquitectura. Por eso, tampoco dudan a la hora de llamarle "caballa" a la hembra del caballo. Corregir estas construcciones, que tanto parecen tener de lógicas, es materia de esta docencia de tres días a la semana que termina en una memoria.

Otro aspecto que atañe a las mujeres del aula también me parece destacable: ellas no se valen de disculpas o evasivas antes de formular sus opiniones y sus argumentos. Y es que, afirma la misma Pilar García Mouton:

> Se podría relacionar con el empleo femenino de la lengua el uso de ciertos giros que vienen a incidir en los mismos aspectos de expresividad. Fórmulas banalizadoras que, más que traslucir inseguridad lingüística,

[13] GARCÍA MOUTON, Pilar, *Cómo hablan las mujeres*, Arco Libros, Madrid, 2000, p. 89.
[14] GARCÍA MOUTON, Pilar, *op. cit.*, p. 89.

> constituyen en ciertos contextos verdaderas estrategias de *captatio benevolentiae*, es decir, excusas previas para que se admita el hecho de que una mujer intervenga, afirme algo o demuestre algún conocimiento: *No sé si será verdad, pero me han dicho que… Yo de esto no sé mucho, pero a mí me parece que podría ser que…*; *No sé que pesarás tú, pero yo creo que…*[15].

No obstante, Kiran, Pradeep, Binta, Khadija, Xiao Li y Wafaa no incurren en estas fórmulas. Quizá porque conforman una mayoría en el aula; quizá porque casi todas tienen estudios superiores o técnicos, y han mostrado clase a clase que, en general, aprenden con rapidez y resuelven muchos de los ejercicios antes que sus compañeros; quizá porque este espacio poliédrico en CeiMigra ha devenido en un entorno de cierta seguridad, creciente confianza y de conquistado respeto, que los planteamientos no requieren de un prologuillo exculpatorio para compartirse. O es que, sencillamente, en el aula han coincidido seis mujeres que al margen de la religión que profesan o la cultura de la cual provienen, tienen una autoestima que, en su firmeza, guía los cauces de sus intervenciones. Los casualidades son casualidades por eso. Si bien, posiblemente, la razón está en cada de las mencionadas y, además, en que los tiempos cambian, y las personas también, y estas mujeres no se excusan previamente al hablar porque no hace falta; tan simple como eso, no hace falta[16].

Día 13 (lunes)

Cuando, dos meses atrás, surgió la posibilidad de colaborar en CeiMigra como profesor, me planteé la primera pregunta que me parecía esencial: ¿qué español enseñar? Curiosamente, un libro de Francisco Moreno Fernández abordaba esta cuestión y esbozaba una respuesta que, en principio, me pareció muy satisfactoria: "Parece claro, en términos muy generales, que el modelo lingüístico que se impone en la enseñanza de español ha de ser un modelo culto, basado en una norma

[15] *Ibid*., p. 74.

[16] "El punto fundamental que sale a la luz es que las relaciones de género están en proceso de cambio", dice COATES, Jennifer, *Mujeres, hombres y lenguaje. Un acercamiento sociolingüístico a las diferencias de género*, FCE, México D.F., 2009, p. 351. Si bien las investigaciones recientes no dan evidencia concluyente; en las escuelas, por ejemplo, ya se están contrarrestando tendencias del pasado, como que los niños monopolizaban los diálogos y se les dedicaba más atención que a sus compañeras. Acaso sí, como plantea Coates, atravesamos un periodo de transición.

prestigiosa, en el que tengan un peso singular los usos generales del mundo hispánico"[17].

Como el mismo Moreno Fernández plantea en *Qué español enseñar*, esta norma culta bien podría ser alguna de las peninsulares, como la del castellano o el andaluz (que no me son completamente conocidas), o, sencillamente, la de la región andina, que nutre mi oralidad y mi propia literatura. Consideré que, para mí, no había más opción que esta, dado que cualquiera de las otras sería una impostura y una negligencia: la amplitud del español hace que ignoremos las múltiples corrientes de su oceánico contenido. Valerme de la norma culta de la región andina, natural en mí, que conozco mejor que ninguna otra y aprecio tanto por sus cualidades como por sus defectos, imponía la exigencia de ser muy consciente de sus principales rasgos para el desarrollo de las clases.

En el libro *Qué español enseñar* se destacan los siguientes: "seseo (*sapato*), yeísmo (*caye*), pronunciación de *tl* en la misma sílaba (*atleta*), uso de *ustedes* para la segunda persona del plural (*ustedes vienen*), uso extendido del pretérito indefinido (*hoy desayuné café con leche*)"[18].

No obstante, hoy la pronunciación que hice de la "z", la "s" y la "c" generó dudas y vacilaciones en mis estudiantes. Yo fui mencionando un conjunto de profesiones u oficios con la finalidad de que ellos los escribieran: "médico", "abogado", "fotógrafo", "juez". "¿Con "s" o con "z"?", consultó Riad ante mi seseo. Luego dije la palabra "electricista". "¿Con "s" o con "c"?", inquirió Matthew.

Me pregunto si escuchar a su profesor latinoamericano de la zona costeña del área andina favorece la integración de cada uno de ellos en Valencia, España. Puesto que, atienden a lo que digo no solo con respeto e interés; sino también bajo la óptica de que mi manera de hablar es el modelo a seguir. Soy su profesor de idioma extranjero, el querido profesor que les dificulta la distinción de por lo menos tres consonantes. Me lo pregunto, intuyendo que la respuesta es ambigua: mi forma de hablar no favorece por entero su integración; no obstante, la clase no solo es fonética de tres letras; es la pronunciación de mucho más, es asimismo gramática,

[17] MORENO FERNÁNDEZ, Francisco, *Qué español enseñar*, 2.ª ed., Arco Libros, Madrid, 2007, p. 87.
[18] MORENO FERNÁNDEZ, Francisco, *op. cit.*, p. 91.

conversación, composición, vocabulario; incluso, cultura; aunque también, la forma como enunció la "z", la "s" y la "c".

En la plataforma de esas sutilezas, ser peruano es una diferencia que, para ser de provecho (como puede ser una ventaja comparativa el ser castellano o andaluz en un salón valenciano), debe sustentarse en explicaciones y periódicos paralelismos: "como notarán, en Perú pronunciamos así; mientras que en España…". No hace falta camuflar los rasgos distintos de mi forma de hablar; sino, realizar ciertos esclarecimientos mediante la ruta de la información que redunda en los aspectos inciertos y el deletreo de lo dudoso. Lo mismo cabe para profesores que pronuncian la "b" y la "v" de forma similar, como similar suena en la boca de muchas personas la "m" y la "n" antes de una consonante.

La clase fue especialmente ejemplar en lo confuso porque, además, a raíz de una de las diez ilustraciones que lleve al aula, se suscitó la controversia. Yo les mostré cartillas, del tamaño de una libreta, en que figuraban personas que desarrollan algún tipo de actividad. Un hombre con una llave de tuercas y un vehículo al lado… "Mecánico", dijeron. Una mujer vestida con cierta elegancia, delante de un grupo de niños y con una pizarra atrás… "Profesora", indicaron. Y ante la penúltima: una mujer que plancha un pantalón; mudos. No parecía la dependienta de una lavandería; sino, lo que en Perú (también en España) llamamos "ama de casa". No obstante, yo no contaba con más palabras para nominarla que esa frase tan arraigada pero que a ellos les sugería tan poco. Necesitaba un símil, en ese momento esquivo, para darles a entender el sentido de la expresión.

Fue muy difícil y demoroso explicar a mis estudiantes esa ocupación, pues difiere de la condición de desempleo y de lo que se suele llamar "trabajadora del hogar". Lamentablemente, en ese momento no conocía la muy evidente expresión en inglés: "*house wife*".

Actividad tan arraigada en el pasado, hoy se encuentra en vías de extinción y en la acera del desprestigio, por lo cual sentí que acaso se les hacía difícil de comprender porque es complejo nominar a un celador o un afilador de cuchillos con solo ver una ilustración suya, pues son actividades que en esencia remiten a varias décadas atrás. Quizá mi colorida ilustración caía en el anacronismo o, por el contrario, discrepaba de las otras porque refería una ocupación sin salario, desbordada en

horarios y desprovista de reconocimientos sociales. La penúltima imagen, puesta así, era el color negro en el universo de lo blanco: un verdadero enigma para la analogía y la interpretación. Y qué importante esa estrategia y esta conquista para el aprendizaje de un idioma.

Al final de las clase nos tocó hablar de los usos horarios, con lo cual cada uno evocó su país y se animó a informar si ya era de día, de tarde o de noche. Una pregunta natural surgió entre todos, en medio de la pugna por enunciar en español una añoranza: "qué estaría haciendo ahora, si estuviera allá".

Si bien todos mencionan a menudo lo gustoso que es vivir en España, lo fascinados que se encuentran por la modernidad y sus múltiples oportunidades; también es una tarea de constancia no desplomarse en la nostalgia. Por ejemplo, Matthew tiene dos hijos, uno de ocho años y otro de seis. Al segundo, casi no lo conoce, pues se vino de Nigeria pocos meses después de que él naciera. Nunca ha regresado a su país, por lo que tiene en el teléfono a su mejor aliado. Wafaa está en Valencia con su esposo; pero sus padres viven en Beirut. No tiene más familia en la Península que el hombre con el cual vino hasta aquí un mes atrás y con quien está casada desde hace solo dos meses. Cuando habla de Beirut, lo hace con enorme emoción.

Para liberar las brumas de cierto pesar en el aula, yo ejercité algunas de mis ignorancias: "¿Dónde está Líbano?", pregunté a la clase, incapaz de ubicar esa nación en el mapa y, así, comprender mejor su uso horario. Mis estudiantes rieron, como nos reímos los latinoamericanos cuando alguien de otro continente nos pregunta si Argentina está al lado de México. Rieron, se aligeró el ambiente y el atisbo de pena se marchó por la ventana; no obstante el desenredo apacible, es un desconocimiento que no debería permitirse un profesor con tan pocos alumnos (incluso, cualquier profesor): por lo menos, mi tarea también implica indagar sobre el lugar donde se ubican los países de mis estudiantes; además de algunas características que los distinguen, ya que mencionarlas puede generar una mayor empatía o motivar la entusiasta participación de uno y otro. Por otro lado, considero que es una forma de atención y preocupación que ellos se merecen.

Día 14 (martes)

Tocó hablar de los alimentos y sus horarios. Dado que en España, generalmente, se toma el desayuno, el almuerzo, la comida, la merienda y la cena, tuvimos oportunidad de comparar estos hábitos con los de nuestros propios países, las

rutinas personales por encima de estos y, además, cuáles hemos llegado a adoptar por el sencillo hecho de vivir en Valencia. Por ejemplo, Riad, quien comentó que es carnicero, dijo que disfruta mucho de comer media decena de veces al día; y no solo eso, ha incorporado a su vida diaria la costumbre tan extendida de la siesta: duerme entre las quince y las diecisiete horas, cuando cierra su establecimiento. Wafaa y Khadija rieron, pues ellas pasan del desayuno a la comida, sin más: nunca cenan. Por otro lado, la palabra "almuerzo" no significa lo mismo para todos y la merienda terminó por imponerse entre los comentarios como un lujo de pocos.

Dialogar en torno a los hábitos alimenticios nos permitió evaluar un tipo de práctica local que desborda su propio orbe y determina incluso los horarios de atención en oficinas y dependencias. De esta forma, auscultamos algunos aspectos de la cultura española, a fin de comprenderla; aunque, también, debatirla y contrastarla.

Supongo que la integración no implica esencialmente unirse a un todo para adaptarse a él, como suelen explicar los diccionarios[19]. Y es que, logra adaptase quien adquiere aquello que necesita para acostumbrase o amoldarse a un medio o situación distinta, acomodándose a estos. Es una amplísima carretera con una dirección precisa y un único sentido. No obstante, si bien la adaptación en principio enriquece al foráneo, pues aprende una cultura ajena que marchará pareja o por encima de la propia; asimismo, lo disfraza. Es un elemento homogenizador que de manera insuficiente aporta a la multiplicidad que intriga, reta, sorprende y estimula a las sociedades. Por otro lado, la adaptación de un foráneo no enriquece al nativo, porque la diferencia (que no es desigualdad) que aspira a ser similitud enseña muy poco y, menos aún, potencia el interés… Se corre el riesgo de que los ineludibles contrastes y divergencias que conllevan la condición de extranjero frente a un local, incluso en contextos donde se ha logrado la adaptación, estén teñidos de imposturas.

En tal sentido, me gusta creer que la integración supone la adecuación, por encima de la adaptación. Puesto que la carretera de la integración, amplia y dichosa, no solo tendría un sentido sino que cuenta además con el contrario si es la adecuación

[19] De acuerdo con el *Diccionario de la Lengua Española* de la Real Academia, integración es la "acción y efecto de integrar o integrarse", es decir, "constituir un todo". El *Diccionario Clave*, de uso del español, define integración como la "incorporación o unión a un todo, esp. si se consigue la adaptación a él".

lo que se persigue: no se adecua quien se adapta solo a un medio o situación distinta, sino aquel que se adapta a dos. Para un extranjero no hispanohablante, como son mis estudiantes, supone el esfuerzo por aprender el idioma y acercar a su identidad[20] los principales rasgos culturales del lugar en que han decidido residir. Puede que así se edifique la paulatina conquista del metafórico punto medio entre los elementos que lo conforman, definen y justifican, y aquellos que suponen una novedad necesaria.

Durante la clase, caímos en una curiosidad acaso trivial: ¿en qué posición ponemos los dedos y cuáles de ellos cuando queremos indicar con la mano el número tres? Unos usan el anular, el medio y el índice; otros, el pulgar el índice y el medio; también hay quienes se valen del meñique, el anular y el medio. Varios trazan una circunferencia con el pulgar y el índice, para aislarlos del resto que queda levantado de forma un tanto curvada; una de mis estudiantes dobla el meñique y el anular hasta formar un ángulo de ciento ochenta grados con los demás: parece un gesto político, una indicación enérgica como la que hacen también los alemanes. Inclusive (o, sobre todo) las diferencias de esta naturaleza, baladíes, constituyen lo que somos y, también, esbozan el abanico de posibilidades de lo que podemos ser. Cada uno de mis estudiantes, extranjeros como yo, son también viajeros: vinieron de un sitio lejano tras un recorrido en barco o en avión que los llenó de emoción y temor. Y el partir a una nación ajena, como dice el escritor Claudio Magris en *Infinito viajar*, genera una posición privilegiada: "Viajar es una escuela de humildad; nos lleva a tocar con la mano los límites de nuestra comprensión, la precariedad de los esquemas y los instrumentos con los que una persona o una cultura presumen comprender o juzgan a otra".

[20] Pienso en la identidad como algo plural y dinámico, según sostiene Claudio Magris. Plural, porque no tenemos solo una sino muchas identidades: política, sexual, religiosa, etc.; dinámica, porque no es estática, ya que cambia y se transforma con el tiempo. (Planteamiento del autor en su diálogo con Mario Vargas Llosa del 9 de diciembre de 2009, en la Biblioteca Nacional del Perú, en Lima).
Además, comparto la idea de que "La identidad de tal o cual persona es relativa al concepto que uno tiene de sí mismo y que se ha elaborado a través de la apreciación de los otros", de acuerdo con AZURMENDI, M., *Todos somos nosotros. Etnicidad y multiculturalismo*, Taurus, Madrid, 2003, p. 18.
En la visión de Magris, y la complementaria de Azurmendi, establezco mi paradigma de identidad.

Día 15 (miércoles)

Hoy llevamos adelante una actividad entretenida pero difícil del libro *Vuela 1*, publicado por la Universidad de Alcalá y la Editorial Anaya: en las páginas impresas se relata la ocurrencia de un robo en una finca; además, se brinda información de carácter policial sobre el delito: la víctima ha sido la portera, se llevaron dinero de su casa, todo ocurrió durante la mañana y el ladrón dejó dos pistas. Luego de leer esta información de carácter ficcional, mis estudiantes escucharon el interrogatorio que realizó un oficial a las personas que viven en la primera, segunda y tercera planta. La tarea no solo consistía en comprender el mensaje de cada uno de los sospechosos; sino, además, inferir por el contenido de sus respuestas, la comparación entre ellas y el tono de las mismas, quién era el culpable.

En el aula, mis estudiantes están ya acostumbrados a escuchar varios tipos de grabaciones, pero ninguna tan extensa ni con esos niveles de exigencia. Por tanto, hicimos en la pizarra una lista de los personajes, a fin de apuntar sus ocupaciones, horarios y necesidades. Con la tabla completa, cruzamos las informaciones y dimos con el ladrón. Lo atractivo fue constatar cómo se tornaba colectiva una actividad que, al inicio, parecía individual. Si bien no fue sencilla de resolver, esta estimuló al grupo a discutir sus puntos de vista y defender la opción por la cual se inclinaba cada uno. ¿Serán los jóvenes nocturnos? ¿Será el abogado sin empleo? ¿Será la mejor amiga de la portera? Las conjeturas engendraron debates y, así, palabras en español para nominar lo viable.

La grabación nos permitió escuchar una diversidad de acentos, desde las variantes regionales hasta una cadencia extranjera; asimismo, diferentes modulaciones: algunas de cierta frialdad, otras familiares y una, aparentemente, íntima. A raíz de esto conversamos sobre la importancia de la entonación para formular una pregunta, enfatizar un sentido o expresar emociones. Por ejemplo, los hombres del aula notaron al instante que a uno de los personajes femeninos le cambiaba la voz cuando hablaba del abogado de la finca: su inflexión era peculiar, azucarada. Se les hizo evidente algún tipo de sentimiento o relación cuando se refirió a él mediante un diminutivo. Entonces, les conté que en mi círculo amical me llaman "Juanma" (en tanto mi nombre es Juan Manuel), Wafaa comentó que le dicen "Waffua" y Paulinus, "Pollo". Por supuesto que un diminutivo tan avícola no pasó

desapercibido: mi grupo de no hispanohablantes carcajeó en pleno por el significado en español de un apelativo nigeriano. En ese momento, por lo menos, todos estaban pensando en una misma lengua. Reír de lo mismo en un idioma foráneo no es insignificante; por el contrario, creo que da cuenta de una inmersión lingüística y cierta voluntad de arraigo social, además de la lograda decodificación semántica.

El reírnos en una misma lengua también es síntoma de que el español es quizá lo único que todos tenemos estrictamente en común, fuera del hecho transitorio de la situación de estudiantes y el de ser extranjeros. Esta relación, todavía débil y en cimientos, puede extenderse a la que mantiene cada uno con la Comunidad Valenciana: por el momento, no parece haber más puente con los nativos que el idioma.

A partir de la grabación, también tuvimos oportunidad de conversar sobre las palabras desde el aspecto de la acentuación. Escribimos muchas en la pizarra bajo el precepto de trazarlas acompañadas, en su parte superior, por una línea curva que tenía su pico en la sílaba tónica, con el objeto de notar la crecida de la voz.

El día de hoy, además, fue singular por otra razón: es el día en que he tenido la menor cantidad de estudiantes desde que se incorporaron todos, ya que asistieron al aula solamente cinco de los once que conforman el grupo. Si bien suelen darse ausencias intermitentes por motivos de salud o razones personales, el caso de Okechukwu y Xiao Li me parece diferente: desde hace más de una semana no sabemos nada de ellos. Con respecto a una situación así, Alfons Formariz sostiene con acierto que:

> Las personas se forman voluntariamente, asisten voluntariamente a un curso o taller, a un espacio educativo o a otro. Evidentemente, con la voluntad o libertad "obligada" que confiere la necesidad imperiosa que tiene la población inmigrada de poderse comunicar para comprar, para ir al médico, para preguntar una dirección, encontrar trabajo, arreglar los papeles u homologar una titulación[21].

[21] FORMARIZ, Alfons, «Políticas de formación de personas adultas inmigradas. Cuestiones generales», en *Educación e inclusión social de inmigrados y minorías*, Praxis, Barcelona, 2003, pp. 183-184.

Quizá la necesidad de Okechukwu y Xiao Li de conocer el idioma es inferior a otro tipo de necesidades. Como arguye el mismo Formariz más adelante, las problemáticas socioeconómicas a menudo son muy graves en lo que él llama "el colectivo inmigrado", tanto que "llegan lógicamente a descentrarles y neutralizar la gran motivación que demuestran para el aprendizaje"[22]. Lamentaría mucho que mis dos ausencias por motivo del viaje y aquella de la semana siguiente por malestares físicos estuvieran entre las razones que han llevado a mis dos estudiantes a tanto alejamiento.

Si la pérdida de continuidad en las sesiones debilita el vínculo entre profesor y alumno en la enseñanza, aparte de afectar la adquisición de conocimientos, esto es mayor cuando se está en niveles iniciales del aprendizaje. No obstante, intuyo que las razones de mayor envergadura son otras, desde una enfermedad prolongada hasta la obtención de un empleo en horarios matutinos. Conjeturas, conjeturas… Habrá que aguardar hasta el lunes; hasta el lunes, antes de escribirles un correo electrónico de preocupación y consulta. Y hasta el lunes también para poner en práctica, con la flexibilidad que exige el trabajo docente, estrategias que estimulen permanente y diversificadamente la voluntariedad que tres veces por semana los reúne en el aula.

Me parece esencial afianzar, por el bien de mis propios estudiantes y para hacerle frente a las deserciones, la convicción en torno a que el aprendizaje del español es la base para lograr la integración en España; y es que, el conocimiento de una lengua está profundamente ligado a los niveles de inclusión o de exclusión de los seres humanos en la sociedad. Consolidar esta idea, pero lejos de dogmatismos que me hagan creer a mí o a ellos que conocer el idioma es la garantía para lograrlo.

Día 16 (lunes)

A las once en punto solo estábamos en el aula Matthew y yo. Kiran llegó unos instantes después y, mientras nos saludaba con su tímida cortesía, se puso el pañuelo[23] en la cabeza para cubrir su cabello.

[22] FORMARIZ, Alfons, *op. cit.*, pp. 197-198.

[23] Uso la palabra "pañuelo" porque así le llama Kiran. En el estudio sociológico cualitativo y cuantitativo del Instituto de Investigación en Ciencias Sociales *Las necesidades sentidas de los inmigrantes en la Comunidad Valenciana*, se presta atención a una situación idéntica: "la aparición del término pañuelo, cuando hace alusión al uso del mismo por parte de las mujeres magrebíes, se ha dejado tal y como ellas lo refieren, dado que normalmente no hablan de velo sino de pañuelo" (p.

Al poco rato apareció en el aula Okechukwu. Ya no estaría desaparecido. Nos comentó que había estado en Francia, visitando a muchos amigos: contó algunos detalles con entusiasmo y, a la vez, manifestó su alegría por volver al salón… Algunas conjeturas de la semana anterior se fueron al tacho.

Cuando comenzó la clase, Kiran se retiró el pañuelo de la cabeza y lo acomodó en torno a su cuello, como si fuera una chalina. En la aula ya estaba también Riad y poco después llegó Khadija.

Se me hace muy difícil entender a Kiran, quien ni siquiera se comunica en el aula con su nombre de pila sino por su apellido. A veces me parece evidente, incuestionable, que usa el pañuelo como un accesorio colorido y versátil de su vestimenta; en otras ocasiones creo que se resguarda tras él, sobre todo cuando somos varios los hombres que ocupamos con ella el salón[24]. El hecho es que, incluso, no termino de comprender a Kiran en tanto musulmana; si serlo influye notoriamente en su conducta o, ahora, en el contexto español o el minúsculo del aula, los códigos que regían sus hábitos se han trastocado sutilmente. Me inclino a pensar que hay mucho de vacilación en los actos que Kiran pone en práctica con respecto a su pañuelo y que esta vacilación, quizá, es producto de la que experimenta como ser humano por esta vida nueva que emprende día a día desde hace dos o tres meses del otro lado del mar de Arabia y el Mediterráneo.

Lo que ignoro del Islam se multiplica mientras más ahondo en él. Las lecturas, clases y conversaciones abren nuevas rutas para la indagación, en vez de zanjarlas: como en las arenas movedizas de las películas antiguas, cuanto mayor es la agitación por dar con una salida, más inmerso termina uno en su profundidad. Es un desconocimiento similar al que cotejo en relación con la personalidad de Kiran; Kiran, que es muy distinta de Pradeep, de Binta, de Wafaa y de Khadija, musulmanas también estas últimas, musulmanas de *jean* y blusa, de mirada jocosa, muy parecidas entre sí en los modos y costumbres. Kiran es también distinta de mis compañeras del posgrado, Bouchra y Soraya, que siempre llevan el cabello cubierto con un pañuelo, el que hace juego en tonos y textura con sus prendas largas,

148). La opción de un vocablo en lugar de otro parece responder a una representación más autónoma del objeto: el velo es una tela muy fina que sirve para cubrir, para ocultar; en cambio, el pañuelo se usa con fines utilitarios para abrigar o limpiarse y, sobre todo, como adorno.

[24] Puestas por escrito, estas dilucidaciones parecen triviales y entrometidas, aunque aspiran a ser inquisiciones que toman su impulso del compromiso con mis estudiantes. Es el riesgo del papel: lo grave puede parecer extravagante y lo chistoso, desabrido.

elegantes; musulmanas que optan por el pañuelo como un elemento característico de su cultura, de acuerdo con lo que me dijo la primera; y, a su vez, en correlato con su cultura, se escandalizó la otra cuando por descuido me acerqué a saludarla con un beso en la mejilla, distraído en las prácticas de mi propia cultura, tan latinoamericana que aminora la distancia física con las personas que frecuenta. Kiran no solo es distinta de las pocas musulmanas que conozco, pues parece estar en medio de dos imaginarios contrapuestos; además, se me hace extraña en su diferencia.

No logro comprenderla del todo y la juzgo extraña… Uno también es docente por sus defectos. Pero acaso el veredicto sobre Kiran es improcedente solo en apariencia y, ante todo, da cuenta de lo que ella misma, como muchos más, enfrentan sin reflexiones ni considerandos fuera de CeiMigra, en las calles de esta ciudad que nos acoge. El influyente filósofo Jürgen Habermas no le teme a la palabra "extraño", pues la revalidó al decir que las comunidades deben abrirse a todas las personas, lo que incluye a quienes parecen extraños y optan por continuar así. No solo dice eso:

> El igual respeto de *cada cual* no comprende al similar; sino que abarca a la persona del otro o de los otros en su alteridad. Y ese solidario hacerse responsable del otro *como uno de nosotros* se refiere al inflexible "nosotros" de una comunidad que se opone a todo lo sustancial y que amplía cada vez más sus porosos límites. Esta comunidad moral se constituye tan solo sobre la base de la idea negativa de la eliminación de la discriminación y del sufrimiento, así como de la incorporación de lo marginado y del marginado en una consideración recíproca. Esta comunidad, concebida de modo constructivista, no es un colectivo que obligue a uniformizados miembros a afirmar su propio modo de ser. Inclusión no significa aquí incorporación en lo propio y exclusión de lo ajeno. La "inclusión del otro" indica, más bien, que los límites de la comunidad están abiertos para todos, y precisamente también para aquellos que son extraños para los otros y quieren continuar siendo extraños[25].

Si bien Habermas no habla de Kiran, estoy seguro que también se refiere a ella. Y cuando se refiere a ella no solo lo hace para manifestarse en favor del extrañamiento y de la extrañeza sino, sobre todo, para que estos no se tomen como

[25] HABERMAS, Jürgen, *La inclusión del otro*, Paidós, Barcelona, 1999, p. 23-24.

trabas para la conformación de una comunidad, en la relación entre las personas. Por el contrario, deberían estimular el ejercicio y hasta el esfuerzo por comprender al otro en lo disímil.

Así, por ejemplo, el que comprenda de forma tan parcial a Kiran o sea incapaz de interpretar las complejidades de su personalidad, no impide que yo reconozca sus virtudes y ponga atención a los obstáculos de orden pedagógico que enfrenta su aprendizaje. Al igual que Matthew, ella tiene mayores problemas que sus compañeros para tomar nota durante la clase; del mismo modo, se le dificulta mucho la escritura en español. La inexperiencia con la gramática y la ortografía de esta lengua genera en ambos un mayor problema que en los otros para su captación oral y expresión en el papel. Lamentablemente, creo que estas complicaciones exceden el territorio de la enseñanza y pertenecen a la esfera de la educación.

¿Hasta dónde cabe la educación en medio de la enseñanza de un idioma? ¿Van de la mano? ¿Se obstruyen o se potencian entre sí? Para bien de Matthew y Kiran, por lo menos, será muy importante que tres veces por semana, durante unos meses, el tiempo sea de cientos de horas por minuto con el fin perfeccionar o desarrollar aquellas facultades que les facilite el aprendizaje de una lengua ajena.

Poco después de las doce y treinta me fui del salón con varias preguntas desperdigadas alrededor de una desazón mayor que los cuestionamientos: no ha vuelto a clase Xiao Li.

Día 17 (martes)

¿Pescadero o pesquero?

Mi primera pregunta del día fue: "¿cómo se le llama a la persona que vende fruta?". A lo que contestaron en coro: "frutero". "¿Y al que vende pan?", consulté. "Panadero", dijeron. Animados por la analogía, algunos acertaron a llamarle "pescadero" a quien comercia con pescado y mariscos. Algunos, porque Riad tomó la palabra como errónea, pues recordaba que en el mercado se utiliza el vocablo "pesquero".

Sobrevino un tiempo de titubeo, ya que estaba germinando una aparente discrepancia entre profesor y alumno.

En el Perú, e incluso en otros territorios de América Latina, nos valemos de la palabra "pescadero" como sustantivo y la asociamos a la venta de pescado; mientras que "pesquero" es un adjetivo que se refiere a la actividad de la pesca, por ejemplo: "barco pesquero" e "industria pesquera". Empero, uno de mis estudiantes no solo la asumía de forma contraria, sino que había escuchado a otras personas utilizarla así.

Y más, Pradeep avivó la perplejidad con el buen libro de enseñanza del español que algunas veces lleva al aula. Entre los ejercicios para desarrollar, nos mostró uno muy típico que consiste en completar las palabras con las consonantes que faltan. En la página cuarenta se listaban diez vocablos: "ar_ueólogo", "ma_ia", "_oológico", "ca_ador", "pes_uero", entre otras. Con lo cual, preguntó si no era "q" la letra que debía escribir para la opción correcta de "pesquero".

Minutos atrás yo había afirmado la validez de la palabra "pescadero"; si bien, no agregué más. No obstante, mis estudiantes parecían aguardar una aclaración frente a la controversia o, inclusive, una corrección. Ante esto, me sentí como el profesor de Matemática que, ansioso por demostrar su gran pericia en los océanos de la Geometría, plantea un problema tan complejo que no encuentra la manera de resolver. Recuerdo a uno, en cuarto año de Secundaria o en la academia, que de espaldas a todos nosotros miraba la pirámide regular coloreada en la pizarra con su tiza blanca en la mano, trazando líneas de un lado a otro para luego borrarlas. Se veía muy nervioso, diría que hasta asustado.

Muchas personas que trabajan en la docencia, especialmente en las áreas de Ciencias, creen que el bamboleante poder que tienen para captar la atención de sus estudiantes y persuadirlos hacía el compromiso e interés radica en su infalibilidad. Y lo creen hasta el punto de preferir la mirada inquisidora de los estudiantes y luego sus risillas burlonas, o también solidarias, a confesar que han olvidado, ignoran o no pueden con un aspecto de la materia que dominan.

La disyuntiva entre pescadero y pesquero me ofrecía la hermosa oportunidad de no ser ese tipo de docente.

Les confesé que ignoraba cómo se llama en España a la persona que vende pescado; pero que en mi país se usa la palabra "pescadero"; agregué que esta es una forma correcta, aunque posiblemente no sea la única. Se los revelé con la

conciencia puesta en que no solo estaba dando cuenta de mi desconocimiento; sino, sobre todo, del desconocimiento que tenía de una palabra que surgió en el aula y sobre la cual debía responder de acuerdo con el contexto del habla local. Generalmente, cuando preparo mis clases, procuro cotejar las equivalencias de los términos que usaré en los ejercicios o que aparecen a partir de ellos, asimilando el léxico imperante en España con las miras puestas en fortalecer el vocabulario de cada uno (a la vez que amplío el mío); pero hay palabras que asoman sin premeditaciones, como una buena pregunta de aula. Y es magnífico que así sea; aunque también, decisivo.

El profesor no tiene porque ser infalible, y menos aún esforzarse por parecerlo; no obstante, creo que en todo aprendizaje, con especial énfasis en los de idiomas, es capital la confianza que el estudiante siente por su docente.

Preguntas como si este es hablante nativo; si puede valerse de la lengua en varios niveles, desde el súperestandar hasta el subestándar; si es nacional o extranjero; con experiencia en el rubro o no; son relevantes a la hora de convocar al profesional para hacerse cargo de un grupo, como en los momentos en que el halo de la perplejidad y el desconocimiento se apoderan del ambiente. Con todo, develar una ignorancia no mella la confianza; por el contrario, puede hacer que se fortalezca, dado que uno a uno, cada una de las personas que asiste tres veces por semana a clase puede tener la certeza de que su profesor no le engaña con lo que conoce ni inventa cuando no sabe.

Al final, no solo les dije que ignoraba cómo se les llama en España a los que comercian con pescados y mariscos, sino que propuse como tarea para todos el averiguar entre otros profesores y conocidos cuál es la palabra de uso más extendido en nuestra comunidad; además de la explicación del diccionario[26].

La confianza, creo, le debe mucho a la reciprocidad, al trabajo colaborativo y a la humildad a la hora de pedir ayuda. No por gusto Gerardo Echeita destaca a estas como competencias esenciales para el ejercicio docente. De los once postulados que esboza, hay otros cinco que considero cardinales para la enseñanza de un idioma a extranjeros:

[26] La Real Academia Española, en su *Diccionario de la lengua*, define *pescadero* como "persona que vende pescado, especialmente al por menor". Asimismo, pesquero es el "que pesca"; también, "perteneciente o relativo a la pesca".

> 1. Tener una actitud reflexiva y crítica, propia de un intelectual comprometido, tanto frente a sus propios pensamientos, emociones y prácticas como frente a la realidad educativa y social.
>
> 2. Tener curiosidad e iniciativa para indagar y resolver sus dudas e incertidumbres. […]
>
> 6. Saber mantener buenas pautas de comunicación, de diálogo y de escucha. […]
>
> 8. Mostrar empatía ante las necesidades y emociones de los otros. […]
>
> 10. Asumir riesgos y estar abierto al cambio[27].

Al final de la clase, las disyuntivas se alejaron del universo pescaderil para instalarse en aspectos fonéticos, pues optamos por desarrollar en la pizarra el listado completo del libro de Pradeep: ¿que letras faltan en "ar_ueólogo", "ma_ia", "_oológico", "ca_ador"…? Propusieron la "q" y leí la palabra, sugirieron la "g" y dije "magia", aventuraron la "z" y yo pronuncié "[sapato]". Dudaron también ante la palabra "cazador". ¿Con "z" o "s"?, se leía en varios de los rostros, inquietos ante mi articulación que homogeniza las variantes; y en los rostros de algunos asomó pronto la respuesta: lleva "z"… "El profesor es latinoamericano", sonrió Wafaa.

Día 18 (miércoles)

Ayer le escribí a Xiao Li un correo electrónico breve y cordial. Luego de saludarla, le pregunté cómo estaba y si volvería a clase en los siguientes días. Concluí diciéndole que se hacía extrañar en el aula. Lo cierto es que no solo ella se hace extrañar, sino también Binta: hace más de una semana que no viene al aula.

En la publicación *Estrategias y dificultades características en la integración social de los diferentes colectivos de inmigrantes llegados a España* del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales se indica que "los chinos asumen internamente el hecho de que son diferentes y no les importa la discriminación"[28].

---

[27] ECHEITA, Gerardo, *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea, Madrid, 2006, pp. 144-145.

[28] INSTITUTO DE MIGRACIONES Y SERVICIOS SOCIALES, *Estrategias y dificultades características en la integración social de los distintos colectivos de inmigrantes llegados a España,* Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Madrid, 2001, p. 116.

¿Será cierto, será cierto todavía? Este estudio fue publicado el año 2001 con el fin de "conocer diferenciadamente las formas de integrarse en España de varios colectivos de inmigrantes"[29].

La pregunta viene a cuento porque existen, cuanto menos, dos peculiaridades que se consideran distintivas de los chinos y chinas: por un lado, el hecho de que solían —y todavía lo hacen, aunque en menor medida— conformar un colectivo impermeable a otras nacionalidades, cerrado en sí mismo bajo el patrón de la familiaridad, donde la oportunidad de trabajo en restaurantes, peluquerías, tiendas multiprecio y creciente número de bares se pone a disposición del compatriota, sobre todo el pariente o el amigo[30]; por otro lado, que adoptan mayoritariamente nombres occidentales en España[31].

Si está en lo cierto el estudio de 2001, si todavía lo está, quizá la inclinación por agruparse según los vínculos de sangre o de afinidad sofrena las consecuencias que genera la discriminación porque se exponen menos a ella —por lo mismo, se habrían de reducir en mucho las oportunidades para la integración—; también, puede que la discriminación sea tomada como una actitud de poca importancia porque está encuadrada en un contrasentido: lo realiza una persona que, a fin de cuentas, es un cliente, lo ha sido o lo será; individuos que requieren de sus ofertas, productos y servicios. Finalmente, quizá la autopercepción de la diferencia es tal que justifica suficientemente el hecho de modificar algo tan personal como el nombre, a través de un acto y gesto de negociación utilitaria que permite acortar la brecha de separación con el nativo.

---

[29] INSTITUTO DE MIGRACIONES Y SERVICIOS SOCIALES, *op. cit.*, p. 11.

[30] En el artículo de BATISTA, J, «El número de inmigrantes cae por primera vez tras 16 años de constante incremento», diario *Las provincias*, 5 de abril de 2011, se indica que el aumento de ciudadanos chinos en la Comunidad Valenciana puede responder al hecho de que tienen una alta tasa de empleo porque este es "sobre todo de carácter familiar" (p. 3). Ya hace cuatro años, en el reportaje de ALBIACH, Jéssica, «2 550 chinos de Valencia ya tienen su negocio», diario *Qué!*, 8 de noviembre de 2007, se informaba que los nacionales de este país asiático "se prestan dinero entre amigos y parientes" (p. 6). Una entrevistada, de nombre Suly y propietaria de una pescadería, sostenía: "colaboramos entre nosotros y no nos cobramos intereses" (p. 6); asimismo, A-Chang, peluquero, argüía que los nacionales chinos "prefieren trabajar juntos por el idioma" (p. 6).

[31] Por ejemplo, en el reportaje de PORCEL, María «La china más guapa es española», diario *El País*, 17 de enero de 2011, se aborda este tema cuando se alude a la ganadora del último certamen: "como la mayoría de los chinos que viven en España, Elisa tiene su nombre occidental y el de su país natal. Cristina, Lidia, Paloma... Pero también Yao (que quedó segunda, Dama de Honor) o Ayumi eran algunos de los nombres de las 16 finalistas del concurso Miss China 2010" (p. 19).

Lo cierto es que día a día es mayor el número de personas de la República Popular China en CeiMigra; mayor el número, pero a mí me falta una estudiante, o dos. Y es que, por lo menos en el caso de Xiao Li, mantenerse en el aula debe ser un reto mayúsculo por la especificidad de su idioma, la peculiaridad de algunas de sus costumbres, su soledad nacional dentro del grupo y el desconocimiento que tiene de las dos lenguas que sus compañeros tienen en común: inglés o francés. ¿Puede ser que el mayor de sus inconvenientes sea de adaptación a las clases? ¿Es propio hablar de adaptación para esta actividad… Hasta qué punto es idóneo proyectarla para esta o otras situaciones?

En el artículo de opinión «La importancia de la adaptación», de la psicóloga especialista en Neuropsicología Clínica Mónica Martínez Mantilla, se sostiene que "adaptarse es tener la mente abierta y en disposición al cambio. Es ver en la nueva cultura una posibilidad inmensa de aprender, conocer, comparar y valorar tanto lo propio como lo ajeno"[32]. Al respecto, pienso en lo arduo que es persistir en esta inclinación (me apoyo en mi propia experiencia como extranjero en España), pues la mente abierta y la disposición anidan con la misma intensidad que los temores y la incertidumbre, por ejemplo, que conllevan el hecho de residir en un lugar ajeno; y, sobre todo, porque el objetivo que se suele perseguir con la adaptación es adquirir lo necesario para amoldarse o acostumbrase en medio de la extrañeza. Así, exige tomar decisiones, discriminar entre un aspecto u otro, practicar el desapego y aplicarse ante lo desconocido, como le ocurre a cada uno de mis estudiantes en el aula.

No obstante, la palabra "adaptación" me parece aún insuficiente para esclarecer un proceso como la integración; tanto que su significado y su explicación o alcances pueden arruinar una perspectiva que apunta hacia el respeto y la equidad. Como ocurre en el mismo artículo de Martínez Mantilla, cuando plantea que "adaptarse es sinónimo de inteligencia y es un requisito para sobrevivir en el mundo actual, ganar adaptación es ganar flexibilidad de pensamiento y esta flexibilidad es la que nos hace como seres humanos sentirnos parte activa de una sociedad"[33]. La gratuidad de la autora con la sinonimia podría incubar una interpretación forzada: está desprovista de inteligencia la persona que no tiene la disposición para

[32] MARTÍNEZ MANTILLA, Mónica, «La importancia de la adaptación», diario *Toda la información*, marzo de 2011, p. 2.
[33] MARTÍNEZ MANTILLA, Mónica, *op. cit.*, p. 2.

adaptarse. Y eso es falso, como puede serlo que la adaptación es un requisito para la sobrevivencia en la actualidad.

Son numerosos los enfoques de la antrobiología que coinciden en plantear que el ser humano conquistó las grandes etapas de su desarrollo no por adaptarse al medio, como un oso en el Polo Norte o una jirafa en la sabana africana, sino por transformar su entorno. Y este es el sello que marca tanto los albores de la humanidad como la explosión tecnológica de nuestro tiempo. Discusión aparte es la virtud de este desarrollo, sus conquistas muchas veces nefastas y sus alcances, en muchos sentidos, aventurados; el punto es que también hay desparpajo de gratuidad expositiva al constituir un binomio con la adaptabilidad y la supervivencia, pues la inconexa relación entre ambas no es la estrechísima colaboración que la autora sugiere.

El artículo de Martínez Mantilla, a todas luces bien intencionado, merece especial atención porque apareció en un medio masivo de distribución gratuita; muy diferente en talante y propósito del tipo de publicaciones que denuncia la *Guía de estilo para periodistas. ¿Cómo informar de colectivos en riesgo de exclusión?* de la Rede Galega contra a Pobreza y la Asociación Galega de Reporteiros Solidarios. Publicaciones diarias o semanales en que abundan vocablos como "ilegal" y "clandestino", se distorsiona la realidad con los términos "problema" o "amenaza" y se etiquetan situaciones con frases que incitan el miedo cuando podrían estimular el interés sano ante la oportunidad que conlleva todo encuentro entre desconocidos: "oleadas de pateras, mareas de inmigrantes, avalanchas…"[34]. Los medios masivos, y más allá de ellos, las autoridades o la sociedad civil, no pueden quedarse solo en una revisión lexicográfica de las palabras que utilizan, ya es tiempo de modificar sus contenidos en favor de un discurso inclusivo que sea juicioso, altamente reflexivo y autocrítico.

En la *Guía de estilo para periodistas* se habla de un nuevo tratamiento de la información: "omitiendo la identificación del país […], evitando las estrategias de sobreatención […], no tomando al inmigrante como un inadmisible cultural […],

[34] REDE GALEGA CONTRA A POBREZA y ASOCIACIÓN GALEGA DE REPORTEIROS SOLIDARIOS*, Guía de estilo para periodistas. ¿Cómo informar de colectivos en riesgo de exclusión?*, Ministerio de Sanidad y Política Social, España / EAPN Galicia / AGARESCO, Santiago de Compostela, 2011, p. 7.

renunciando a las imágenes dramáticas […]"[35]. Es esencial el cambio de paradigma. No obstante, tal vez más peligrosas que las noticias racistas y los informativos discriminatorios, en los cuales es evidente lo maniqueo y lo tendencioso, lo trivial y lo escandaloso, son las colaboraciones de ambiciones positivas como el artículo «La importancia de la adaptación». Y es que, su buena intención lo hace confiable, aunque tenga mal cimentado alguno de sus flancos y sus afirmaciones sean resbaladizas; su redacción en manos de una profesional abona a esta confiabilidad, si bien la autora no parece caer en la cuenta de que está esgrimiendo un discurso un tanto asimilacionista; su aparición en un periódico gratuito garantiza una gran accesibilidad, que además goza de la oportunidad de llegar a estratos favorecidos económicamente y también a los menos opulentos, con lo cual esparce su mirada en un amplio espectro de la sociedad e incuba trazas ideológicas que convendría extirpar.

¿Es posible que, incluso, documentos oficiales, investigaciones académicas, ensayos y artículos, como el citado en los párrafos anteriores; textos que se bosquejan con nobles propósitos, son idiomáticamente correctos y están escritos con arte, quebranten en cierto modo la configuración de universalidad de los derechos humanos con algunas de sus afirmaciones, al contradecirse sin pretenderlo?

Por lo pronto, quizá es útil pensar de forma opuesta a la que recomienda un viejo refrán: al caballo regalado, como un periódico gratuito o un proyecto descargado desde la red, siempre hay que mirarle el diente…

Y de aquel tipo de sabiduría popular hablamos al inicio de la clase, cuando intentamos traducir en grupo algunos refranes árabes o de la etnia igbo al español, con el objeto de ampliar el vocabulario, comprender los razonamientos de la cultura de origen y contrastarla con la de llegada y, finalmente, dar con la equivalencia de sentido dentro del refranero español para intuir algo de la mentalidad hispánica y su tradición. Afortunadamente, una clase de español también es una ocasión para peregrinar por las fronteras de la cultura y la sociedad.

Khadija, al mencionar un refrán de su Tetuán natal, trajo a colación la ceremoniosidad que envuelve al consumo del té en su país. Se habló de té de

[35] REDE GALEGA CONTRA A POBREZA y ASOCIACIÓN GALEGA DE REPORTEIROS SOLIDARIOS*, op. cit.,* p. 5-6.

Marruecos como del café africano: Kenia, Camerún… Y los ratos y ritos con que estas bebidas se consumen en España… Las costumbres. Con España evocaron a Inglaterra, porque no hay té sin ingleses y sin ingleses no hay colonias en muchos puntos del orbe: se refirió la independencia nigeriana. "1 de octubre de 1960", dijo Henry. "26 de noviembre de 1941", indicó Wafaa, acordándose de la efeméride de Líbano. "28 de julio de 1821", me tocó decir a mí. Recalar en el tema de las independencias nacionales no solo motivó el recuerdo de los nombres de los meses y la pronunciación de números grandes y pequeños, también dio pie a mejorar el trabajo desarrollado minutos antes con las preposiciones "a", "de" y "en" y tentó a algunos a llevar adelante un discurso narrativo que concitara la atención de los demás. Hubieron palabras que no encontramos en español; a veces no hay equivalencias, eso pensamos también, muy a propósito del Día Internacional de la Lengua Materna, conmemorado un par de días atrás.

Qué pobre sería una clase de enseñanza del español si no sirviera a su vez para celebrar la particularidad enriquecedora de otras lenguas.

Poco antes de las doce y media les detallé que existía la posibilidad de extender las clases por dos semanas más, si bien los certificados de asistencia se entregarían en la fecha que, desde el inicio del ciclo, se había establecido para la finalización. Les conté que la propuesta había salido del área de Formación de CeiMigra y que varios docentes la habíamos tomado con el entusiasmo que confiábamos encontrar también en ellos, a fin de hacer algunos repasos y reforzar varios temas. Dijeron que sí. Sí, a seis sesiones más.

Día 19 (lunes)

Existen ciudades que no solo tienen una interesante oferta cultural; sino que, además, es económicamente accesible e, incluso, gratuita. Valencia es este tipo de ciudad. Sin embargo, es muy poco aprovechada por mis estudiantes.

Matthew y Henry, que llevan mucho tiempo aquí, no han recorrido el Jardín Botánico ni el Instituto Valenciano de Arte Moderno, por ejemplo. Wafaa y Kiran, que acaban de llegar, tenían curiosidad por saber qué se puede visitar un domingo. Pues bien, preparé unas hojas para cada uno con la información de cinco lugares de ingreso gratuito en la ciudad. Consigné el nombre de los sitios, el plano de ubicación para llegar, la muestra que exponían y los horarios de atención.

Se generó una situación muy proclive al aprendizaje, pues no solo se alegraron por la oportunidad de conocer lugares desconocidos o visitar sitios gratuitos, sino porque había que descifrar un mapa en lengua española y leer correctamente las horas, por lo menos. Y para dar con una dirección hizo falta mucho más que decir "calle…" y "número…"; tuvieron que aportar referencias: "a tres cuadras del mercado", "de la comisaría, a la derecha", "pasando los Jardines del Turia", etc. Asimismo, se animaron a reflexionar sobre los horarios de atención al público en los establecimientos y el tipo de exhibición o de trato que brindan.

Temáticas de esta índole tienen que ver con lo que plantea Concha Moreno García en *La enseñanza del español como lengua extranjera en contexto escolar*. Si bien su enfoque está dirigido a menores, este se puede extrapolar a los adultos en torno a las necesidades. Según Moreno García, son:

> iii. Comprender las reglas socio-pragmáticas: la cortesía, los gestos, etc.
>
> iv. Comprender y actuar correctamente entre las convenciones sociales: la puntualidad, la comida, el vestido, las fiestas, etc.
>
> v. Moverse por la ciudad: los transportes, los horarios, la ciudad y sus posibilidades, etc.[36].

El aprendizaje de español, de acuerdo con la autora, debe ayudar a las personas a remediar esas y otras necesidades: interactuar bajo patrones comunes, cumplir con un acuerdo o saber llegar a un lugar en bus o metro. El idioma, en tanto vehículo de una cultura, sirve también de herramienta para conocer los entresijos de esta.

Fuera de un afán metalingüístico, que tiene un valor humanístico e histórico incluso, como el preguntarse por qué se dice "pantalón" a una prenda o qué conexiones tiene la palabra "ciudad" con su equivalente en otros idiomas, el sentido de la enseñanza del español —y no solo su dirección— está puesto en la utilidad que tiene para los estudiantes en torno a lo básico de la relación interpersonal y las actividades cotidianas. Y, ante todo, que este conocimiento los libere de dos temores que se ensamblan: no entender al otro, que es una experiencia angustiosa, y la impresión de no ser entendidos, que es una potencialidad que inmoviliza y retrae, más angustiosa aún.

---

[36] MORENO GARCÍA, Concha, *La enseñanza del español como lengua extranjera en contexto escolar. Un enfoque intercultural de la enseñanza de la lengua,* Los libros de la Catarata, Madrid, 2004, p. 56.

Un rato después escucharon una entrevista laboral. Preguntas como la edad, la formación, las experiencias previas y las preferencias e inclinaciones, les permitieron visualizar la situación compleja de estar sentados frente a un extraño con la expectativa de obtener un trabajo. No es lo mismo conversar con un compañero de clase o intentarlo, que hacerlo con un desconocido del cual puede depender nuestro futuro económico y social; además, llevarlo adelante en una lengua que no es la materna. En la entrevista, realizada por una española a un latinoamericano, notaron las diferencias en el acento y en las manifestaciones de la sociabilidad: los diminutivos del caribeño frente a cierta aspereza expositiva de la catalana. Los diminutivos no debían ser percibidos como intimidación o vacilación, ni la aspereza como desconsideración o grosería. "Son formas distintas de hablar el idioma", dijo Okechukwu, con acierto, valorando la diversidad del español y construyendo una concepción de la lengua que no se cierra en una enunciación estandarizada. A su vez, abría la puerta a una especulación más: la impronta de la emotividad en un idioma.

Sobre esto hay tratados esplendidos, clásicos y contemporáneos, frente a los cuales cabe recordar que la comprensión de un mensaje va más allá del pasivo acto de escuchar. Supone una cuota de interpretación que escapa de la ortografía, la semántica y la sintaxis. El contenido de una conversación, como la que sostienen la española y el latinoamericano de la entrevista, no es el mismo para todos. Algunos de mis estudiantes sintieron que el joven afrontó la entrevista con ciertos defectos; unos, que lo hizo bien. Con opiniones contrarias, Henry y Kiran expusieron sus argumentos. Lo significativo es que afianzaron una perspectiva beneficiosa, esbozada desde el inicio de la sesión y que, íntimamente, muchos solemos compartir: el entendimiento entre las personas no se garantiza con el dominio de una lengua común, aunque este conocimiento arrincona al miedo, sino por factores extralingüísticos que es necesario cultivar.

Al final de la sesión y a partir de una actividad libresca, tocamos el tema del compañero de piso: un joven que llega a vivir a un país ajeno para estudiar. El hecho es que Binta y Paulinus se identificaron con este escenario, pues indicaron que conviven con dos y tres personas, respectivamente. Algunos recordaron la temporada en que convivieron con otros cuatro, incluso cinco que no eran parientes ni amigos. Si bien un escenario así favorece ampliamente aspectos económicos y es

una escuela del respeto o de la tolerancia; además de ser una prueba en cuanto al ejercicio de la paciencia y el desapego, no suele incidir de forma positiva en el dominio del español. Generalmente el extranjero cohabita con compatriotas, morando en la habitación de una casa y teniendo como áreas comunes la cocina, el baño y la sala. Son poco habituales los casos en que se vive con un nativo; y cuando esto ocurre, la relación que se establece con él o ella no pasa de un trato elemental de saludos, despedidas y requerimientos, todo muy funcional.

Por tanto, la experiencia del compañero de piso atañe a la inteligencia emocional y al resguardo monetario, pues no llega a significar una "mayor o menor exposición al español en sus relaciones personales y la multimedia, [que es un] factor que puede influir en el proceso de adquisición del español como lengua no materna"[37], según Luis Morales Orozco.

Algunos de mis estudiantes, como Matthew, Khadija y Riad, viven con un familiar: hablan en igbo o árabe en casa, sin beneficio para su español pero sí para su estado de ánimo. Cierta tranquilidad asoma en sus miradas al mencionar esta situación. Como el mismo Morales Orozco reconoce, las "relaciones emocionales dentro del contexto familiar"[38] también pueden favorecer el aprendizaje de esta lengua que nos reúne una semana más.

Día 20 (martes)

La primera vez que salí del Perú fue en el verano de 1993, pocos meses después de acabar el colegio. Tuve la posibilidad de hacerlo un año antes, junto con toda mi promoción, que eligió como destino para el viaje de despedida de la etapa escolar las ciudades de Santiago de Chile y Valparaíso; pero preferí enrumbar con un familiar, en bus durante cuatro días, a un lugar más lejano: Buenos Aires, Argentina.

El objetivo era recorrer de un lado a otro esa ciudad porteña de cierta mitología y asistir a la boda de mi primo. Fueron días emocionantes, incluso porque conllevaron un poco de temor en cada paso fronterizo: no parecíamos bienvenidos en ningún sitio. Ser peruano en el extranjero era un asunto un tanto embarazoso. Y lo sentí durante la boda, cuando las personas con que compartíamos la mesa, al

[37] MORALES OROZCO, Luis, *La integración lingüística del alumnado inmigrante. Propuestas para el aprendizaje cooperativo*, Los libros de la Catarata, Madrid, 2006, p. 21.
[38] MORALES OROZCO, Luis, *op. cit.*, p. 22.

saber que yo provenía de la tierra del místico Machu Picchu, me preguntaron por la ciudadela: "¿Cómo es?", consultó una señora; pero también indagaron sobre Alberto Fujimori y la dictadura, sobre la epidemia de cólera que se desató agudamente en la capital y sobre el terrorismo, que estaba en vías de extinción.

Mi país se sintetizaba en un resto arqueológico con escasa publicidad, en ese entonces; un tirano populista; una diarrea que asesinaba a los más pobres y unos asesinos que hacían algo similar.

Como un embajador adolescente, yo me animé a referirles otros aspectos del Perú, no solo los que daban cuenta de la muerte de las personas y de la democracia. Hablé de nuestra historia, esa que nos enseñan en el colegio y se remonta a miles de años atrás, con culturas precolombinas de estimable desarrollo social y arquitectónico. Hablé del presente, signado por las ilusiones de un país con mayor equidad y menos discriminación, que tal vez el futuro sí sería nuestro. Ellos evocaban las noticias sobre bandas de peruanos que robaban en Buenos Aires o reportajes televisivos de domingo que mostraban cómo mis compatriotas se emborrachan en conciertos populares, en las afueras de su ciudad. Lo peruano estaba asociado, esencialmente, a aspectos negativos como la miseria, la violencia, el caos y la delincuencia… un país donde ni siquiera se garantizaban los derechos fundamentales. En la perspectiva de mis interlocutores, nosotros parecíamos seres incomprensibles. Y, además, una nación que estaba produciendo inmigrantes a su patria, extranjeros que parecían un problema y suponían una amenaza. Con estas connotaciones se identificaba al Perú que yo experimenté ese mes en Buenos Aires, donde viví mi primera tormenta, conocí la ropa de diseñador y comí una avalancha de asados entre bromas y afecto.

Desde ese entonces, he viajado mucho; si bien, nunca experimenté de nuevo esa identificación de lo peruano, con lo negativo o positivo, de forma tan intensa y diversificada. En una ciudad de Sudamérica, una persona mencionó a una presentadora de televisión; en Lisboa, a Teófilo Cubillas, extraordinario futbolista de hace tres décadas, por ejemplo. Y buena parte de este periodo en Valencia está marcado por Mario Vargas Llosa y su Premio Nobel de Literatura.

El asunto es interesante, pues al mencionar mi país, una profesora de CeiMigra recordó el inicio de *Conversación en la Catedral* y un señor, en una reunión, que el

autor de *La fiesta del Chivo* es "hispano-peruano", de acuerdo con el titular del influyente diario *El País*. Del rechazo a lo peruano, tan reprochable, se ha pasado al reconocimiento y también a la apropiación, un tanto comprensible aunque a su vez reprochable. Una señora recordó hace unos días, con emoción, la Amazonía y el barrio de Belén; y varios compañeros del posgrado evocan el impacto sensorial de contemplar Machu Picchu o degustar un ceviche. Ser peruano en el extranjero no parece ya un asunto embarazoso, quizá todo lo contrario, como me tocó experimentar otra vez, cuando un docente de español se me acercó para contarme que leyó *La ciudad y los perros* en 1963… Tuvo en sus manos la primera edición, aquella que se publicó al cabo de unos meses de obtener el premio y que catapultó a su autor, un joven entonces desconocido. "Nunca me había encontrado con un libro así", dijo, con una expresión tan complacida que me incliné a imaginar que su lectura se prolongó hasta el día anterior. Muchos, durante casi cincuenta años, han referido con palabras similares e idénticas el impacto que les dejó esa novela, pero no todos agregan lo que él subrayó: "la historia parece centrada en el Perú; pero no, también trata sobre la España que vivíamos con Franco. Y seguro que hablaba de Rusia o de Francia". En ese momento, cardinal, pasamos a conversar no solo de un libro, sino de un referente cultural de mi patria como algo universal, tan suyo como mío.

Traigo a colación esta escena porque hoy fui testigo de una que le serviría de contraparte para un debate. Luego de que Matthew me había abordado en el pasillo con el fin de avisarme que no se quedaría a la clase, pues harían arreglos en el piso donde vive y debía marcharse pronto para supervisar la labor —intentó darme la explicación completa en español, y lo logró. Se fue contento, no creo que por el consentimiento sino por la comprensibilidad alcanzada—, un joven de otro grupo lo saludó como si él fuera su nación: "Nigeria", gritó; en vez de llamarlo por su nombre. Matthew giró a mirarlo. El otro dijo: "Nigeria, un gran país". Matthew, con un semblante desconcertado, preguntó: "¿por qué?".

Posiblemente Matthew aceleró una pregunta, en vez de un ensayar un saludo, por que le hablaban de una grandeza que él no visualizaba; o, peor aún, intuyó algo de burla en la frase. Acaso, sencillamente, su mente se detuvo en la primera expresión, esa que lo despersonalizaba y juzgaba en él una totalidad nacional que ni siquiera ha visitado en el último quinquenio.

Para Donaldo Macedo y Lilia Bartolomé, en el artículo sobre el medio escolar «El racismo en la era de la globalización», los docentes, que son intermediarios culturales en las aulas con niños de varias nacionalidades, "debemos tener el valor y la integridad ética de denunciar todos los intentos de deshumanizar activamente a los estudiantes"[39]. Creo que la perspectiva que plantean se debería expandir al ámbito de la enseñanza para adultos, donde también hace falta "una pedagogía que rechace la construcción social de imágenes que deshumanizan a lo 'distinto'; una pedagogía de esperanza"[40]. No creo que un saludo como el que Matthew recibió, fuera una forma consciente de deshumanizarlo; sin embargo, me parece que a una persona se la despoja de algunos de sus rasgos esenciales cuando se hace de ella el país del cual proviene. La cueva de la deshumanización se vale, también, de umbrales tan patrimoniales.

Hay ocasiones felices en que una nación o sus manifestaciones parecen la síntesis del mundo, y como un caleidoscopio, explican lo global o lo embrollan para mayores cuestionamientos; otras, por desgracia, no hay más país que una idea vaga o un estereotipo que se termina por endosar a sus pobladores, sin atender a la enorme diversidad que anida en cada ser y que se expresa de forma explosiva en su cultura.

En la boda de mi primo, hace más de quince años, me sentí un embajador adolescente de mi patria. Y creí que debía ilustrar a los extraños sobre las bondades de un lugar y su gente que podían elevarse por encima de las noticias tremebundas o las situaciones desastrosas. Así como yo lo creí en ese momento, puede que también me concibieran mis interlocutores. Y es que, el ciudadano de una nación extranjera se expone a ser, al entender de muchos, la encarnación de los atributos de su propia nación; o, cuanto menos, su síntesis. En aquel saludo, Matthew no es solamente Matthew, es Nigeria; como Wafaa es el punto de partida del imaginario que tengo de Líbano y Binta —junto a M´Bare N´Gon, mi antiguo profesor de la universidad, y Ousseynou, que atiende en el locutorio que está cerca de casa—, de Senegal.

[39] MACEDO, D. y BARTOLOMÉ, L., «El racismo en la era de la globalización», en *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato,* Graó, Barcelona, 1999, p. 98.
[40] MACEDO, D. y BARTOLOMÉ, L., *op. cit.*, p. 98.

El riesgo está en que asignemos a las personas los estereotipos con que creemos conocer a su país, supongamos que ellos representan esas características un tanto fijas e inmutables, y, además, personifican sobre todo los defectos nacionales antes que las cualidades. Y el riesgo es mayor cuando simplificamos al ser humano y le arrancamos sus rasgos para convertirlo en un mero equipo de fútbol, un grupo étnico, la lengua con la cual se comunica, entre otras. Para deshumanizar hace falta tan poco esfuerzo que parece idóneo, legítimo y útil hacerlo, cuando es un atropello tan arbitrario como sosegado y poderoso.

Todo lo previo ocurrió fuera del aula. En clase, los retos fueron distintos, casi en el orden de lo restringido si se compara con el meollo dimensionado de lo nacional y la identidad; puesto que nos centramos en algunos aspectos del vocabulario.

De acuerdo con Manuel Alvar Ezquerra:

> Una persona culta puede llegar a tener una competencia de unas 30 000 palabras, pero no podemos pretender que alguien que aprende una segunda lengua llegue a esa cantidad, ni siquiera que se aproxime. El número de palabras que utiliza un hablante nativo es mucho menor, como también es menor el léxico medio de una comunidad, el que emplean todos sus miembros, que puede establecerse entre 3 000 y 5 000 términos[41].

De acuerdo con Alvar Ezquerra, la enseñanza de una segunda lengua debe aspirar a que el estudiante comprenda ese léxico medio de una comunidad, con su manojo de miles de palabras; cuanto menos el millar que se usa de forma más habitual. Asimismo, sostiene que "en español las 100 palabras más frecuentes representan más del 30% del material léxico que constituye cualquier texto"[42]. Por tanto, recomienda una media centena de términos que debieran ser los primeros a enseñar, por la alta frecuencia con que se usan en nuestro idioma. Su listado está encabezado por preposiciones, artículos y conjunciones ("de", "la", "que", "el", "en", "y"…); monosílabos que tienen poca importancia semántica, vaga funcionalidad sintáctica y aportes muy relativos para la transmisión o comprensión

[41] ALVAR EZQUERRA, Manuel, *La enseñanza del léxico y el uso del diccionario*, Arco Libros, Madrid, 2003, p. 99. Lamentablemente, el autor no cita la fuente exacta que le sirve de base para consignar tales cantidades. Las 30 000 palabras de las cuales habla superan en número al vocabulario con que contaba el imprescindible William Shakespeare —inferior, quizá, porque a partir de él y gracias a su escritura se opera, en los albores del siglo XVII, una transformación radical en la lengua inglesa— y se equipara al que usó James Joyce en esa catedral, radical también, que es su novela *Ulysses* (1922).
[42] ALVAR EZQUERRA, Manuel, *op. cit.*, p. 100.

de un mensaje. Poner énfasis en ellos puede distraer a los estudiantes de lo relevante, en cuanto al vocabulario.

Líneas más adelante, Alvar Ezquerra amplía su perspectiva al reconocer que no solo hay que acudir "a las más frecuentes, sino a las que cubran más campos"[43], como "grande", "bueno", "largo", "fuera", "dentro", "bajo", "alto", etc. A su listado de adjetivos y adverbios; agregamos en clase un conjunto de sustantivos y verbos, junto con sus conjugaciones.

Qué bien respondieron mis estudiantes a las familias léxicas como "zapato", "zapatero" y "zapatería". Qué rápido contestaron a la segunda persona del singular del presente indicativo del verbo "comer": "comes"; o la tercera del plural del verbo "vivir": "viven". Los inconvenientes estallaron cuando abandonamos el territorio seguro de las palabras con raíz idéntica o los verbos regulares. Riad y Paulinus, desconcertados, no terminaban de comprender por qué surgían del verbo "ir" palabras tan disímiles como "voy" (primera personal del singular del presente indicativo) o "fueron" (tercera persona del plural del pretérito).

Si bien los verbos irregulares no son atípicos en algunas de las lenguas que mis estudiantes hablan[44], sospecho que anidaba en ellos el anhelo de que el español no los tuviera. A la hora de aprenderlos, tuvimos que ejercitarnos en la repetición un tanto memorística; luego, utilizarlos en frases diversas; finalmente, escribir un texto breve en que la travesía de un tiempo a otro y de individuos a grupos, forzara el uso de la manera más conveniente. Por otro lado, dimos un paso adelante en el aprendizaje de algunos de verbos irregulares sobre la base de un defecto que comparten casi todos en el aula y que, al cabo de tantas semanas, no he logrado contrarrestar: la confusión entre la "e" y la "i" en muchas palabras. Este desbarajuste hizo posible el mero aprendizaje de algunos verbos irregulares que cambian de "e" a "i", como "s*e*ntir", que entre sus conjugaciones está "s*i*ntió"; "p*e*dir", que se puede conjugar con "p*i*de" o "p*i*dió"; entre otros.

No estoy al tanto de cuántas palabras han aprendido hasta el momento mis estudiantes, tampoco sé si conquistarán al final de su formación en español la media de 3 000 a 5 000 vocablos o esa estimación de un millar que, según el gran

[43] *Ibid.*, p. 101.
[44] Hay idiomas que no cuentan con verbos irregulares, como me parece recordar que ocurre en el quechua, la lengua andina por excelencia.

cronista polaco Ryszard Kapuściński, utilizan en promedio los periodistas para referir el mundo en su enorme complejidad. Sin embargo, hoy experimenté la satisfacción de que conocen y utilizan un conjunto nuevo de términos que podrían hacer falta en la vida cotidiana; y, sobre todo, que pude enseñarlos sacando provecho de los defectos que todavía no logramos corregir.

La última lección del día ha sido enteramente para mí: enseñar es también obtener beneficios y sacar ventaja, a favor de los estudiantes, hasta de los obstáculos o lo inconveniente.

Día 21 (miércoles)

Hoy iniciamos la clase con tres grabaciones. La primera, ambientada en un aeropuerto, con el ruido de motores a lo lejos, anuncios de las partidas o llegadas de los aviones y la conversación de una familia que indaga sobre la puerta de abordaje antes de despedir al hijo que se va; la segunda, en una estación de trenes, con un grupo de amigos que buscan el andén número cuatro; la tercera, en una parada de bus, con una joven que saluda, paga el billete y pide permiso para ubicarse al lado de una señora.

El primer reto fue lúdico: invitar a los estudiantes a descubrir en qué lugar sucedía cada una de las escenas. Wafaa estuvo no solo acertada, sino divertida. Luego, guiarlos hacia la comprensión de la situación que se vivía o la problemática que enfrentaban los personajes. Finalmente, captar el sentido de las indicaciones que unos y otros se brindaban, a la vez que adaptaban su lenguaje a muchas fórmulas expresivas, sociales y discursivas.

Según Pilar Yagüe Gutiérrez, "todo lo que decimos no es siempre nuevo, hay una parte que se repite una y otra vez […], estructuras prefabricadas que los hablantes utilizan en determinadas situaciones lingüísticas y que son imprescindibles para el comportamiento aceptado de sus miembros"[45]; como las fórmulas de cortesía, de disculpa o de saludo, por ejemplo. Estas, que en su mayoría pertenecen al nivel coloquial del idioma ("mil gracias", "de todas maneras", "el gusto es mío", "a su servicio", etc.) facilitan la comunicación; incluso, como sostiene la autora, la hacen cómoda hasta lo previsible.

[45] YAGÜE GUTIÉRREZ, Pilar, «Las "formas rutinarias" en la enseñanza de ELE. Teoría y práctica», en *Forma 6. Léxico, fraseología y falsos amigos,* S. G. E. de Librería, Madrid, 2004, p. 10.

Por eso, luego de escuchar las grabaciones, teatralizamos varias situaciones en las que tuvieran oportunidad de practicar estas y otras "formas rutinarias" ("¿gusta usted?", "qué aproveche", "qué es de tu vida"…). Henry, Paulinus, Matthew y Riad se valieron de ellas con acierto destacable y mayor expresividad que sus compañeras; pues como residen en España desde hace más tiempo, tienen acaso una considerable familiarización con las fórmulas de cortesía, de disculpa, de saludo, entre otras. Y a partir de esta ventaja, también asumieron una postura crítica en torno a su uso: no debe ser excesivo, se restringe a ciertas contextos y no a otros, y debe ser natural, espontáneo.

El énfasis puesto en las "formas rutinarias" abrió el camino hacia los hábitos que tienen las personas; asimismo, sus ocupaciones. Por tanto, intentamos estructurar, a partir de una lectura, cómo puede ser la semana de una estudiante, de un obrero y de un funcionario. Desde el horario para levantarse hasta la opción de tomar la merienda o el tiempo que dedica al ocio, cada uno de los estudiantes expresó también cómo lleva su vida un domingo por la mañana, un viernes por la noche o el miércoles después de nuestra clase.

Con todo, Henry lanzó una pregunta directa a sus compañeras musulmanas, Wafaa y Khadija: "¿Van a discotecas?". Ellas respondieron de forma negativa, ya que no les interesaban. Henry consultó luego sobre el consumo de licor: "¿Ustedes beben?". Ellas dijeron que no; a lo que Henry comentó: "Pero los hombres sí". Wafaa lo miró con desasosiego, mientras Khadija explicaba que los hombres musulmanes tampoco debían beber. Henry y Paulinus sonreían. Wafaa, inquieta todavía, dijo a sus tres compañeros: "A ustedes nos les gustan los musulmanes". La frase, incluso más frontal que el primer cuestionamiento de Henry y decididamente apelativa, funcionó de manera estupenda en el aula: ambos explicaron en el acto que no pretendían molestar, que seguro se habían hecho una idea equivocada, que era simple curiosidad, que no tenían nada en contra del Islam. Lejos de alguna tensión, Khadija se animó a relatar cómo eran sus fines de semana en su ciudad natal.

Entonces, me animé a preguntar a mis estudiantes sobre el recorrido que hicieron hasta llegar a Valencia, pues nos daba la oportunidad de evaluar la ubicación espacial de cada uno, con respecto a un mapa; ejercitar la memoria en torno a

ciudades y plazos; pero, ante todo, participar sensiblemente de la experiencia compleja y colectiva de emprender el camino hacia lo extraño.

Riad dijo que tomó un barco desde Argel y, luego de ocho horas, llegó a Valencia. El viaje de Khadija fue más largo, aunque partiera de un lugar tan cercano como Tetuán, en Marruecos: cuarenta horas en una embarcación. Por su parte, Paulinus dejó atrás la capital de Nigeria en avión; pero no lo hizo en un vuelo directo a España: tuvo una escala de medio día en Roma, luego en Atenas, pronto en Viena y, al final, en Gerona. De Gerona, llegó a Valencia en tren. Wafaa habló de un vuelo tranquilo desde Beirut y sus múltiples escalas. La travesía más larga y compleja de todas fue la de Matthew, quien salió de Lagos en auto y, como pasajero de un vehículo inglés para cinco personas en que viajaban seis, recorrió el África desde el Oeste hasta el Norte, en Casablanca. De ahí, abordó un navío hasta una isla del Mediterráneo y de esta a otra: tocó las costas de Valencia tres meses después de su partida.

Henry contempló a su compañero y no agregó ni relató nada. Estaba, como todos los demás, conmovido. La clase había terminado.

Día 22 (lunes)

En su poema «El golem», el escritor Jorge Luís Borges plantea que "el nombre es arquetipo de la cosa", pues en las letras de "rosa" está la rosa; incluso, aventura que todo el Nilo, en la palabra "Nilo". ¿Hasta qué punto es cierto lo que señala el argentino? O es que, ¿no son más que metáforas literarias?

Me lo pregunto porque hoy, cuando Wafaa llamaba a Khadija por su nombre, caí en la cuenta de que yo lo pronuncio erróneamente. Ni siquiera porque enuncio la "j" como "y" y me valgo de una cierta inflexión para hacer de la palabra una de acentuación esdrújula, logro el sonido arábigo con que Wafaa se dirige a su amiga. En mi boca, el nombre parece un uso defectuoso del español.

Sin embargo, cuando Khadija apareció en el aula hace semanas y se presentó, yo repetí su nombre antes de pedirle que me corrigiera si lo mencionaba mal. Y lo hizo, como lo hicieron Pradeep, Okechukwu y Wafaa en su momento. Señalaron el error una o dos veces, en el acto. Luego, Khadija dio a entender que estaba bien. Sospecho ahora que no se refería a los logros de mi pronunciación; sino, coloquialmente, a que ya estaba bien de tanta corrección inútil: coludidas como

secuaces, mi garganta y mi cavidad bocal no lograban ser fieles a su nombre, por lo menos al de ella.

Pero, ¿por qué acepta mi desacierto fonético? Si yo suelo corregir la pronunciación de una vocal como la "e" cuando la enuncian como "i", ¿por qué no enmiendan mis estudiantes el atropello involuntario, pero atropello al fin, contra un componente esencial de sus propias identidades: el nombre? ¿Acaso, en un contexto multilingüístico, es irrelevante la forma como cada quien llama al otro?

El nombre no solo permite identificar una persona y distinguirla de otra, sino que además da cuenta de la procedencia de esta, desde el plano étnico hasta el histórico y religioso. "Okechukwu", como palabra, me remite al universo africano —sea lo que esto signifique—; "Matthew", como palabra, al universo anglosajón; lo cual no es desatinado, ya que todo nigeriano es un puente hacia el periodo colonizador e imperial de los ingleses[46]. Por tanto, el nombre es una marca de índole cultural, legada esencialmente por los padres; por ejemplo, de entusiasmo y apropiación de lo estadounidense en los casos en que al bebé se lo bautiza como Usnavy o a la bebé como Madeinusa, de fanatismo futbolero si a un niño del Ande se le llama Ronaldinho o de empatía con las tradiciones, si el santoral católico es la fuente para nominar Benito a quien nace el 11 de marzo de 2011.

Con todo, el nombre, visto como una etiqueta que designa e identifica, suele ser inmutable[47] y, por eso, es una de las pocas expresiones de la identidad que no está sujeta a procesos sociales y el transcurrir de los años, como son las situaciones de nacional o extranjero, de hijo a padre, de soltero a casado, etc. Así, la identidad, que se transforma y fluye, que es múltiple y compleja, se manifiesta cuanto menos en dos dimensiones interrelacionadas: la individual y la colectiva. La primera opera en el plano privado, mientras que la segunda responde a los vínculos de una persona y su desenvolvimiento en el ámbito público. La primera indaga en torno al "yo"; la segunda sobre el "yo" hacia un "tú" o un "nosotros", además de su situación en un lugar y tiempo determinados.

[46] Al respecto, ABLEY, Mark, *Aquí se habla*, RBA, Barcelona, 2006, p. 108: "Los pueblos de África han sabido esto durante siglos. El inglés empezó allí como la lengua del Imperio británico. Era un imperio más, una lengua colonial más".

[47] Si bien existe el proceso legal del cambio de nombre, siempre que sea una justa causa y sin perjuicio a terceros; asimismo, cabe recordar que los significados e interpretaciones de los nombres dependen del contexto en el cual se utilizan.

Ante la pregunta de "quién eres", la contestación suele ser un yo nominado: "Soy Khadija"[48]. Esa respuesta aborda la dimensión individual de la identidad y anuncia su dimensión colectiva. Acogerla implica reconocer la identidad del interlocutor y distinguirlo de otros mediante la palabra que lo designa.

En cierta forma, el nombre sí es arquetipo de la cosa, como poetiza Borges. A una silla le basta con tener patas, una base para sentarse y un respaldar que forme un ángulo de noventa grados —más o menos—, para serlo; aunque existen millares de modelos que difieren en materiales, texturas, colores y formas. Ante la mención de una silla, no imaginamos un laberinto, un tigre ni Buenos Aires. Siglo tras siglo, el nombre se ha vuelto arquetipo de la cosa; por eso la palabra "silla" nos remite a un modelo ideal que es el patrón de todos los demás, como los dibujos de palitos y circunferencias con que los niños esbozan de manera arquetípica al hombre.

Khadija no es Riad ni Kiran, no es Henry. Khadija es Khadija; ¿pero Khadija es [kádiya]?, como yo lo pronuncio cada vez que la invito a intervenir o le propongo un nuevo ejercicio… ¿Khadija es [kadíya]? ¿Es [jádiya]?, o alguna otra variante que intuyo con más defectos que virtudes? Dudo mucho que la dimensión colectiva de su identidad (incluso la individual) salga indemne luego de compartir tres veces por semana durante meses un entorno placentero donde la palabra que la designa se pronuncia inexactamente; pues esta aula es la réplica reflexiva de lo que suele ocurrir en un centro laboral, en una oficina de trámites o en una reunión de sábado entre amigos y desconocidos. Khadija, al consentir con suma gentileza que yo, junto con otros de los estudiantes, la llame de forma equivocada, admite una variante impropia y, por tanto, aprueba un nombre que casi no es el suyo[49]. Cede

[48] Aunque en muchas culturas se ponen en práctica formulas distintas. En CONDORI MAMANI, Gregorio, *Gregorio Condori Mamani: autobiografía,* Centro Bartolomé de las Casas, Cusco, 1982, los antropólogos Carmen Escalante y Ricardo Valderrama recogieron la historia de un poblador del Ande peruano, la misma que se inicia así: "Aqopiyamanta kani, ñam tawa chunka wataña llataymanta chayamusqay, Gregorio Condori Mamani sutil" (p. 18), lo que se puede traducir del quechua como: "Soy de Acopia, hace cuarenta años llegué de mi pueblo, me llamo Gregorio Condori Mamani" (la versión en español no respeta este orden).
De la *Autobiografía* se desprende que la identidad del protagonista se construye desde lo colectivo a lo individual; donde el espacio del cual se proviene y el tiempo de permanencia junto a los otros son esenciales para la constitución de la persona, al punto que son informaciones que anteceden al nombre propio. Y es que, el valor que tiene la familia —que no se cierra en los lazos sanguíneos, a la vez que ahonda en el pasado y se proyecta al futuro— en el universo quechuahablante explica la preeminencia del "nosotros" para sustentar el "yo".

[49] Es distinto el caso de los apelativos, que en muchos sentidos son sobrenombres negociados, ya que ganan terreno de forma paulatina aunque incomoden —qué importantes son los hipocorísticos en las relaciones personales: "Lucho", "Calín", "Juanma"…—.

un terreno imaginario de su identidad, y lo hace por complacencia, hastío, interés, indiferencia…; cede un terreno imaginario, aunque no necesariamente reduce su identidad. Afectar no es aminorar; acaso con esa cesión, su identidad se modifica y, como una plataforma, trastocada se amplía.

Quizá exagero al problematizar hasta los niveles de la identidad las consecuencias que conllevan la pronunciación de los nombres ajenos; quizá sí. Pero, ¿y si no? ¿Si imprimen una huella poco más que transitoria en la perspectiva que cada uno tiene de sí mismo? De ser así, habrían razones de mayor importancia que las lingüísticas y las pedagógicas para procurar una estricta fidelidad a unos sonidos que no son meros sonidos ("el nombre es arquetipo de la cosa…").

Sea cual fuera el caso, lo primero que haré mañana luego de saludar a Khadija será preguntarle otra vez cómo se pronuncia su nombre.

Día 23 (martes)

Después de terminar el colegio tomé unas vacaciones de verano inolvidables y, al cabo de unos meses, me dediqué durante un año a estudiar álgebra, aritmética, geometría, trigonometría, física y química, con las miras puestas en ser admitido, luego de un examen de ingreso, en la Universidad Nacional de Ingeniería, donde las vacantes son escasas y los postulantes, demasiados. Aprendí, como si fuera algo nuevo, sobre ángulos cuadrantales, poliedros e hidrostática, entre otros muchos temas menos exigentes, como los problemas matemáticos relativos a edades y relaciones de parentesco ("el padre de mi madre tiene treinta años más que el sobrino de mi tío que tiene el doble…"). Amenos y enredosos, no había vuelto a ellos hasta el día de hoy en que abordamos a la familia como tema para el aprendizaje del español.

Por fin, de forma organizada y estructurada, abordamos las palabras que dan cuenta del parentesco: "madre", "suegra", "abuela", "hijo", "yerno", "nieto", entre muchas más. Además, intentamos establecer las relaciones entre personas con preguntas como: "¿el hijo de la hermana de mi padre es mi…?". Y acertaron tanto como se equivocaron, pues no solo debían recordar el vocablo idóneo sino, ante

todo, resolver el acertijo lingüístico. Y qué difícil puede ser dar con el término adecuado dentro de un "clan de palabras"[50].

Luego, nos embarcamos en la tarea de describir a uno o dos parientes. Khadija contó que su padre no es ni bajo ni alto, un poco delgado y con bigote. Al final, los estudiantes se describieron físicamente a sí mismos; por ejemplo, Paulinus recalcó que no tiene pelo y Okechukwu, que lleva lentes. Henry dijo que era gordo; aunque, ciertamente, es robusto. Le gustó el cambio de palabra: "soy robusto", dijo, presumiendo de su porte. "Y negro", agregó Matthew.

Me sobresaltó la intervención de Matthew, ya que contravenía las posturas mayoritarias y políticamente correctas del idioma español (también del inglés, por recordar otra de las lenguas en que se siguen reescribiendo las significaciones[51]). En Perú, por ejemplo, la palabra "negro" continúa en debate cuando se refiere a los afroperuanos; incluso, a su color de piel. Sucede algo similar en Estados Unidos, en torno a los *african-american.* En Lima se tiende a un vocablo alternativo como "moreno", que da cuenta de un tono muy oscuro; impreciso quizá, pero que no arrastra el imaginario peyorativo que, social e históricamente, ha socavado al vocablo "negro". Entonces, les pregunté si se reconocían en esa palabra, si les era indiferente o les molestaba.

Sentí inquietud mientras formulaba la pregunta y esbozaba una explicación, pues un mal planteamiento podría serles incomprensible e, inclusive, ofensivo. Según Concha Moreno García en el artículo «Español como lengua extranjera en el contexto escolar: una fórmula para la convivencia», el docente de los primeros niveles debe intentar un registro simplificado para hacerse entender. Así, su discurso apuntaría, entre otros factores, a ser "breve en las secuencias", "sencillo en

[50] El "clan de palabras" agrupa a las familias léxicas: "hemos comprobado que las *familias* no permanecen aisladas, sino que por medio de referencias cruzadas o de elementos comunes se agrupan en *clanes*, y estos en *tribus*. Por ejemplo, *nostalgia* y *añoranza* forman un *clan*". En MARINA, José Antonio y LÓPEZ PENAS, Marisa, *Diccionario de los sentimientos*, Anagrama, Barcelona, 1999, p. 15.

[51] La redacción del diario BBC Mundo notició, en enero de 2011, que una editorial de Alabama tenía proyectado purgar las novelas *Las aventuras de Huckleberry Finn* y *Las aventuras de Tom Sawyer*, del célebre escritor estadounidense Mark Twain, "para que los lectores no se sientan ofendidos". La palabra ofensiva es "*nigger*", que se considera un término despectivo para referirse a los que, según la editorial, deberían ser llamados "esclavos", de acuerdo con el contexto ficcional. En: http:// www.bbc.co.uk/mundo/noticias/2011/01/110105_mark_twain_sanitizado_cr.shtml (consultado el 10 de mayo de 2011).

las estructuras gramaticales", con "un caudal léxico adecuado" y una "pronunciación esmerada"[52].

En síntesis, para Moreno García hay que tener "un conocimiento profundo de la lengua para poder simplificar las explicaciones si fueran necesarias"[53]. Y a los albores de ese conocimiento me acogí para cumplir el objetivo al que aspiraba…

Innecesaria precaución; cuanto menos para esta situación. La sencillez de mis estudiantes, que no es simpleza, y la transparencia de sus ideas como la confianza que hemos construido, no dio pie a malas interpretaciones e incomodidades. Henry fue directo: "Está bien… Es que somos negros". La palabra "moreno" les daba risa, como pueden llevar a cosquilleo las opciones eufemísticas cuando rayan con la impostura y el amaneramiento. Matthew agregó: "Somos negros, profesor". Yo les expliqué que, en mi país, usar el vocablo "negro" para hablar de una persona estaba, por lo menos, mal visto. Mucho más divertido les fue escuchar que no solo hablamos de ojos negros; sino que muchos de mis compatriotas sostienen tener ojos de color café. "Café", se rió toda la clase. "Eso se bebe", dijo Paulinus, divertido… Él, como mis demás estudiantes, pensaba seguramente lo que yo estaba descubriendo en ese momento: usamos la palabra "café" para un color que linda con el negro cuando queremos hacerlo pasar por marrón. El hecho, gratísimo, es que mis estudiantes del África negra no problematizan su identidad bajo los patrones del color de piel. La palabra, desprovista del estigma que tiene en el medio hispanohablante por su desgaste en el uso y los propósitos con que se utilizaba o se utilizó, parece inocua.

¿No son todas las palabras inocuas? ¿Lo inconveniente no surge con las intenciones que motivan el uso, además de la entonación o la modulación?

Mis estudiantes, que no recelan de las palabras, que no las eluden por su historia o carga social, que son conscientes de la intencionalidad a la hora de hablar, coincidieron al decir que Wafaa es blanca, y yo… "¿Y yo?", consulté, pues creo no encajar en la estructura del dominó. Okechukwu y Henry me dieron una respuesta

[52] MORENO GARCÍA, Concha, «Español como lengua extranjera en el contexto escolar: una fórmula para la convivencia», en *La formación del profesorado en educación intercultural,* Los libros de la Catarata, Madrid, 2004, p. 167.
[53] MORENO GARCÍA, Concha, *op. cit.*, p. 179.

territorial con implicancias cromáticas: "Latinoamericano, profesor; sí". Que es, quizá, una forma geográfica de nombrar al tono de un café con leche.

Las descripciones no solo atañen a lo físico; también ilustran sobre las circunstancias o las cualidades. Por tanto, nos ejercitamos en descripciones más complejas, que daban cuenta de la bondad, la generosidad, la valentía, etc. Y tuve oportunidad de revelarles algo en lo que creo: que cada uno de ellos, también sus compañeros ausentes, es una persona valiente. "¿Valientes?", preguntó Riad… "Los valientes no tienen miedo", concluyó. Pero luego de expresar su idea, se corrigió, apoyado por sus compañeros: valiente es quien tiene valor, quien se decide a llevar adelante un proyecto, quien se eleva por encima del temor con gran fuerza de ánimo. "Ustedes son valientes", les dije… Paladearon las palabras, pues no les estaba diciendo lo que suelen escuchar: que son inmigrantes, extranjeros, etc.; y con esto, la síntesis de lo problemático o de la necesidad de auxilio; no. Asumían, en comunidad, un aspecto positivo de sus personalidades y una característica que los alzaba sobre la media de personas. Concebirse valientes los hizo sentirse singulares, especiales…; cosa que ya son y eran, pero hacía falta un vocablo que los ayudara a reconocerlo mejor. "Somos valientes", opinaron dos o tres, hablando por todos.

Poco antes de concluir la clase, sonó por segunda vez el móvil de Okechukwu. La música con que timbraba me parecía caribeña y, extrañado, consulté al respecto. Henry me dijo que no era caribeña; sino, música africana. Paulinus agregó que era una canción cristiana en igbo. Algo de sorpresa revelaría mi rostro, pues al instante complementó Paulinus que ellos son muy creyentes, por lo cual suelen ir a misa todos los domingos.

Por tanto, los domingos escuchan en español un discurso que, si bien conocen en el plano estructural, se modifica semana tras semana; además, comparten un espacio en que posiblemente se sienten cómodos, acogidos, donde reciben o brindan abrazos; y lo comparten no solo con compatriotas o su grupo de amigos, sino también con nativos y extranjeros de otras latitudes. Riad cuenta con el mercado, donde labora, para fortalecer sus relaciones con la lengua española y la cultura que porta; sin embargo, no todos mis estudiantes realizan actividades periódicas que les brinden estas oportunidades. Qué conveniente sería, para el aprendizaje del idioma,

que no fuera así; pero lo conveniente no siempre es lo apetecible o lo posible, tampoco lo urgente ni lo necesario.

"Esta clase ha terminado", les dije; no obstante, Riad formuló una pregunta a partir de mi anuncio: "¿Qué diferencia hay entre: este, ese y aquel?". Explicó que en su trabajo se enfrenta siempre con ese trío de palabras… Hay quienes le piden: "Déme ese solomillo y aquel jamón". El mercado, como un templo o un campo de fútbol, no es un aula para el aprendizaje del español, pero sí una plataforma de interrelaciones para reflexionar sobre la lengua o cosechar inquietudes que allanan el camino del conocimiento.

Día 24 (miércoles)

Hoy no fue el último día de clases; pero lo parecía, ya que tenía listos los certificados de asistencia de la mayoría y un simulacro de evaluación a libro abierto en mis planes.

"No es un examen", les dije, mientras repartía varias hojas con un conjunto de preguntas y respuestas para completar. Generalmente, las separatas que entrego a mis estudiantes contienen explicaciones teóricas, ejercicios desarrollados y otros para practicar; pero las hojas de hoy estaban plagadas de espacios en blanco con indicaciones como "escribe", "rellena", "relaciona" y "describe". "¿No es examen?", consultó Henry, poco convencido.

El primer bloque de ejercicios consistía en diez frases, mal escritas, que debían corregir en los planos gramatical u ortográfico; sin embargo, varios estudiantes fueron más allá: en expresiones como "¿me *prestar* tu libro?", modificaron la palabra equivocada y agregaron una formula de cortesía: "¿me prestas tu libro, por favor?". Gracias a contribuciones de esta naturaleza, me siento tentado a pensar que están adquiriendo el español no solo como la mera herramienta para comunicarse con los demás, sino como una herramienta que es muy amigable para la relación que establecen y establecerán con otras personas.

Los siguientes ejercicios consistían en formular preguntas a las respuestas brindadas. Por ejemplo, frente a una contestación como "soy profesor", mis estudiantes se inclinaron por las siguientes preguntas: "¿cuál es tu ocupación?", "¿a qué te dedicas?" y "¿cuál es tu profesión?". Tal abanico de posibilidades dejó insatisfecho a Matthew: "hay abogados que están en el paro", dijo. Es decir,

desempleados, que posiblemente no se dedican a nada en este momento. Y, por supuesto, no todos lo que se ocupan de algo ostentan una profesión o esta coincide con su actividad laboral. El escepticismo de Matthew abrió la posibilidad para enfatizar lo importante que es la precisión para comunicarnos. Una consulta mal formulada puede conllevar una respuesta improductiva; incluso, su defecto la llevaría a ser irrespetuosa. Ante la pregunta de "¿cuál es tu profesión?", Paulinus podría verse forzado a indicar: "no tengo"; en cambio, cuando le preguntamos "¿cuál es tu ocupación?", él informó con un gran sonrisa: "estudiante".

Un viejo refrán español suele recordarnos que no hay palabra mal dicha sino mal interpretada; no obstante, me gusta pensar que no es así, pues el pacto comunicativo entre las personas implica esforzarnos porque el receptor comprenda nuestro mensaje en razón de las virtudes con que fue expresado. Y si no se logra el objetivo, qué grato es aclarar.

Existe una humorada breve y vieja que viene a cuento:

—Almirante, se aproximan veinte carabelas.

—¿Una flota?, marinero

—No, mi Almirante… Flotan todas.

Matthew ha sido, un rato atrás, ese marinero que no rehuyó a la duda, la tomó con buen talante y aclaró lo que es preciso. Es posible que, al final de esta parte del camino, no solo se estén apropiando de un nuevo idioma; sino, también, comparten todos una idea de responsabilidad competente en torno a su uso.

Del mismo bloque de ejercicios, ante la afirmación "francés e inglés", coincidieron al plantear como pregunta: "¿qué idiomas hablas?". Y les gusta una pregunta así, porque los lleva a conversar asimismo del árabe, del igbo, y de las varias lenguas que quisiéramos dominar. Mis estudiantes son personas ávidas de conocimiento, interesados por saber si en México o en Perú también decimos "coche" y cómo se inicia una conversación en italiano. A su vez, parece que disfrutan imaginando los lugares que nunca han visitado y que su profesor o el de al lado sí. Quizá es uno de los signos de nuestra condición de extranjeros, de migrantes: la ambición atractiva por el tránsito y los lugares ajenos; la capacidad para la sorpresa, la avidez por lo distinto, la apertura a la diferencia y la nostalgia por la tierra.

Frente a la contestación "porque me gusta comunicarme con personas de otros países", optaron por dos cuestionamientos similares: "¿por qué aprendes un idioma?" y "¿para qué aprendes español?". No obstante, la respuesta de este simulacro de evaluación parecía lejana a sus realidades… "Porque me gusta comunicarme con personas de otros países" puede tomarse como el testimonio del turista que irá al extranjero o del viajero que proyecta una nueva aventura.

En la Comunicación del año 2007 de la Comisión Europea, citada en el libro *Enseñanza de la lengua a inmigrantes*, se expone:

> Los inmigrantes pueden verse atrapados en un círculo vicioso en el que el acceso al mercado laboral esté restringido debido a los escasos conocimientos lingüísticos y esto impida el desarrollo de tales conocimientos a través del empleo y la formación. Aprender la lengua del país de acogida puede ser particularmente importante para los inmigrantes que en caso contrario pueden verse cortados de su nueva sociedad y tener dificultades para ayudar a sus hijos a integrarse en la escuela[54].

Y es que, para muchos, como es el caso de mis estudiantes, el conocimiento y dominio del español no responde a un asunto de gustos o amenidades sino a uno más imperativo. Ellos coincidieron entre sí y con la Comisión Europea al dar su respuesta a la pregunta de por qué estudian esta lengua: "porque la necesito", dijo cada uno. Una necesidad de variada índole, pues ciertamente las posibilidades de trabajo se limitan bastante si uno ignora la lengua del potencial empleador; además, se limita la capacidad de entender las acciones, perspectivas y cosmovisión de las personas nativas, ya que los idiomas dan cuenta de los universos culturales que les son inherentes; y también necesidades de orden legal, porque a la postre, quien tiene la intención de nacionalizarse en la Comunidad Valenciana al cabo de años y años, ha de cumplir con el requisito de hablar español.

Josep María Felip i Sardà, Elisa María Núñez y Mónica Ortega, en el texto «Binomio identidad – integración: Québec, Cataluña y la Comunidad Valenciana», aclaran este último aspecto:

[54] VILLAREAL, Fernando, *Enseñanza de la lengua a inmigrantes. Estudio de políticas de integración lingüística en tres países europeos y retos para el caso español,* Ministerio de Trabajo e Inmigración, España / Fundación Luis Vives, Madrid, 2009, p. 14-15.

> En la Comunitat no es preceptivo para poder integrarse en el territorio el conocimiento de la lengua minoritaria sino que el nuevo valenciano puede conocer la lengua imperante a nivel estatal, el castellano, o el valenciano, lengua propia de la Comunidad Valenciana. Recordar, por último, que del artículo sexto del Estatuto de Autonomía de la Comunidad Valenciana se desprende que el valenciano es un derecho pero no un deber mientras que el castellano es un derecho y un deber a ser conocido por todo ciudadano de la Comunidad Valenciana[55].

Por una razón así también suele ser importante concluir satisfactoriamente las clases y obtener el certificado de la Fundación CeiMigra. Si bien este no especifica cuánto saben los estudiantes del idioma, hace constar su "aprovechamiento" (que puede entenderse como la obtención de un beneficio) del curso de "Español para inmigrantes". El certificado, firmado por el Director Gerente, con el sello de la institución y especificaciones de fechas de cierre e inicio como duración total en horas, es un documento que refiere el progreso que tienen con la lengua y permite vislumbrar la conquista de cada uno en el camino de la integración; además, me parece que es una evidencia del interés que muestran por la cultura española e hispanohablante en general, un interés proactivo y que rinde frutos más allá del mero plano lingüístico.

Cuando entregué los certificados a Khadija, a Pradeep, a Henry, a Riad, a Okechukwu, a Matthew, a Paulinus (y guardé los de Wafaa y Kiran, que no pudieron llegar hoy al aula), vi en los rostros de cada uno alegría. Y qué alegría se siente con ellos; aunque, creo que experimentaban una mayor satisfacción que la mía: la tarea formal ya la tenían concluida, al margen de las dos semanas extras para repaso y complementación que tenemos por delante; por el contrario, yo negociaba mi buen estado de ánimo con la pena por las ausentes: Xiao Li y Binta dijeron "hasta mañana" hace varias semanas, y nunca volvieron. La docencia también sobrelleva tránsitos en los que no hay más que el silencio.

Semanas atrás, un profesor me dijo, sobre la ausencia de uno u otro estudiante, que son muchos los factores que convergen para que se dé un índice significativo de

[55] FELIP I SARDÀ, Josep María; NÚÑEZ, Elisa María y ORTEGA, Mónica, «Binomio identidad – integración: Québec, Cataluña y la Comunidad Valenciana». en *Revista valenciana d´estudis autonòmics*, n.º 52, Conselleria de Gobernació, Valencia, 2009, pp.

asistencia intermitente. Lamentablemente, quizá basta con un solo factor para que se vuelva una inasistencia definitiva.

Si todo el texto fuera una novela o estas recientes páginas un cuento, ahora debería contar lo que ocurrió con Xiao Li, de China, y Binta, de Senegal… Narrar por ejemplo que una volvió a su país y la otra obtuvo un trabajo que le impide continuar estudiando; puesto que en las novelas y los cuentos se suele relatar lo que ocurre con los personajes, más aún si desaparecen de improviso. Pero lo que estoy escribiendo no es un ejercicio ficcional sino las memorias de una actividad tan exigente como grata, y, por tanto, hay personas en vez de protagonistas o villanos; personas que se quedan y personas que se van o no regresan. Así, no hay final feliz, ni siquiera final triste; sino, verídica incertidumbre.

La vida dentro del aula, como la vida en tantos otros ámbitos, impone este tipo de experiencia, desprovista de moraleja, exégesis y metáfora. Densa experiencia, al igual que la alegría y la satisfacción que compartimos ahora que nos marchamos hasta el próximo lunes.

Días extra (una oportunidad para la reflexión sobre el voluntariado)

Durante cuatro años tuve a mi cargo la dirección y conducción de un programa radial de arte y cultura en el Perú. Su nombre, *La Divina Comedia*, quería dar cuenta, más de allá de sus motivaciones literarias, de un afán por el entretenimiento que aspiraba a tener cualidades celestiales. Fue un periodo dichoso de mi vida. Uno de los más dichosos, sobre todo porque cada semana había que investigar para la entrevista de fondo con Enrique Vila-Matas, Fernando Savater, Gonzalo Rojas o José Emilio Pacheco, y preparar junto con el equipo, durante horas entre el lunes y el viernes, las variadas secciones que llegarían a miles de miles. Cuando recibí el encargo de llevar adelante el programa, todavía cursaba el último ciclo de la Facultad de Letras; cuando la estación cerró y los programas fueron cancelados un día de agosto por falta de fondos, yo ya contaba con tres publicaciones bajo el brazo y el dictado de clases en la universidad.

El trato que me ofreció la empresa para formar parte de la emisora fue simple: no hay sueldo, ni un sol. No obstante, el editor general agregó que tendríamos independencia para hacer el trabajo y podíamos valernos de todos los recursos de la estación con el fin de llevar adelante el proyecto. Así, contábamos con la línea

telefónica para tener corresponsales y entrevistados extranjeros, los otros espacios de la radio para promocionarnos, el portal de internet para llegar al mundo, la veintena de repetidoras para cubrir el Perú y la libertad para poner en práctica incluso nuestros más garrafales errores. Fue un periodo dichoso de mi vida porque tenía una ocupación de carácter voluntario que me satisfacía intensamente, al punto que la falta de beneficios económicos se alzaba como una cualidad que ennoblecía la tarea que desempeñábamos. Mi satisfacción se desplegaba, por lo menos, en tres ámbitos: en el personal, porque me permitía una figuración mediática que era positiva para la carrera de escritor que recién estaba emprendiendo; en el interpersonal, porque me dio la oportunidad de conocer y reconocer a personas maravillosas con las que semana tras semana construíamos un espacio donde se daba la "coincidencia más feliz de ilusión, conocimiento y profesionalidad"[56], y, además, establecer vínculos amicales con novelistas y poetas que han seguido dignificando mi visión del mundo; en el social, porque dentro del páramo mediático de la noticia escandalosa y el humor ramplón, brindábamos a tantísimo público que nunca conoceré una hora que los podía enriquecer mientras los entretenía.

La labor voluntaria que realicé durante esos años tenía como estímulo mi propio regocijo, un beneplácito individual que nutría no solo el ámbito personal sino también el interpersonal y el social. Es decir, ejercía mi voluntariado en función de una serie de intereses no necesariamente altruistas; pero eso no quitaba que el desempeño fuera entregado, comprometido y tuviera muy presente a las diversas personas o colectivos con que me implicaba para hacer mi parte en el programa de radio. Acaso por ser entregado, comprometido y en relación con tantos otros fue que me mantuve durante años en este ejercicio que concluyó solo con la disolución de la radio, y no con el alejamiento mío o una orden de cancelación por parte de la empresa. Acaso la primera solidaridad del voluntariado es con uno mismo… Y me gusta vislumbrar esta conquista como la plataforma para las demás.

Menciono todo esto porque la experiencia en *La Divina Comedia* es la más prolongada y compleja que he realizado como voluntario, y la que tuve como referente a la hora de llegar a un acuerdo con CeiMigra, de cara a cumplir con las

[56] En palabras del escritor Fernando Iwasaki, en un reportaje de prensa escrita que se tituló: «El programa cultural más importante del país celebró su aniversario».

prácticas profesionales del posgrado. En la Fundación tampoco se me ofrecía un sueldo; no obstante, me indicaron que tendría independencia para hacer el trabajo, sobre la base de una serie de directrices que son producto de la experiencia que tienen (una década), y podía valerme de los recursos materiales y contar con el apoyo humano de la institución en pleno.

De resultas que mi voluntariado se asienta en un beneficio práctico, por encima de las razones de solidaridad con que se suele explicar: tengo la obligación de cumplir con un conjunto de horas como requisito para obtener mi título del posgrado; con lo cual, el impulso germinal es de un orden estrictamente individual. A partir de ahí se desarrollan los demás intereses que reembolsan mi ejercicio de voluntario:

1. El progresivo vínculo amical con los compañeros de trabajo, lo que se traduce en conversaciones agradables antes y después de clases, recomendaciones sobre esta ciudad y su clima, mucha curiosidad por el Perú como destino turístico, etc. Experimento un rol de embajador simbólico de un país que llena la imaginación de varios con exotismo y maravilla.
2. La creciente expectativa que siento por mis estudiantes; que implica la preocupación por la mejora paulatina en su manejo del español y la relación cordialísima que seguimos estableciendo gracias a mucha empatía, destacable disposición de todos y confesiones de diversa índole que son estimuladas por el ambiente generado en el aula. Me siento parte una comunidad restringida, finita y concerniente; pero comunidad al fin[57].
3. Un permanente enriquecimiento que me motiva a reflexionar sobre situaciones y temas que son afines a mis preocupaciones; que me motiva a cuestionar algunos criterios muy asentados en mi cosmovisión; y que me motiva a investigar aspectos que solamente intuyo o, en buena cuenta, ignoro. La labor que realizo en CeiMigra conlleva mi desarrollo como ser humano y amplía mis capacidades intelectivas, axiológicas y emocionales; luego de esta experiencia, por lo menos, soy una mejor persona.
4. La concepción y tratamiento de otra actividad estimulante, a partir de las clases de español para extranjeros. Y es que, para incitar mi labor en CeiMigra, me

[57] Y que me sigue brindado tranquilizadoras satisfacciones, como el regreso de Binta al aula. Se había ausentado por malestares y dolores que no son infelices: está embarazada.

impuse una tarea que disfruto enormemente como escritor: escribir, escribir estas memorias. Así, desde la estructuración hasta el estilo, desde las intenciones hasta los contenidos, vinculo la docencia y supedito sus efectos al aspecto primordial del quehacer que es prioritario en mi vida.

En torno al voluntariado, Gilles Lipovetsky desarrolla las ideas con mayor concisión y polémico acierto:

> Con seguridad, la mayoría de las personas dedica tiempo a actividades voluntarias declarando actuar en nombre de los grandes ideales humanistas: amor al prójimo, hacer la vida más humana y solidaria. Pero más allá de esos referentes, es sobre todo el placer de encontrar al otro, el deseo de valorización social, la ocupación del tiempo libre lo que constituyen las motivaciones esenciales del voluntariado […]. El empleo voluntario es precisamente una respuesta a esa necesidad de participación y de integración en una comunidad, funciona como un instrumento de identificación individual y social en una era de descalificación, de erosión de las referencias de la identidad social, de búsqueda de gratificaciones simbólicas[58].

Frente a lo expresado, es una tentación contrastar algunas palabras con los hechos; por ejemplo, que los voluntarios en el área de Formación de CeiMigra son, en su mayoría, profesores de escuela que ya han dejado el ejercicio profesional y, por tanto, brindan a los estudiantes extranjeros y a la institución las horas que, solo en cierto modo, tienen desocupadas. Mi caso es diferente, pues responde de forma primigenia a un elemento que obvia (o no enfatiza) Lipovetsky: el beneficio individual que no tiene carácter material; un beneficio que tampoco guarda relación directa con la docencia y la Fundación, ya que es parte de un requisito de mi carrera en el campo de la jurisprudencia y los Derechos humanos. Otro aspecto que no toma en cuenta Lipovetsky es la oportunidad que tiene el voluntario de generar una actividad distinta a partir de esta, una de mayor consonancia con sus otras inclinaciones.

La necesidad o cierta obligatoriedad no desmerece el voluntariado (que suele encaminarse hacia la solidaridad, aunque pudiera no tenerla como raíz) que se hace en una asociación u organización; es más, puede que lo refuerce, porque la

[58] LIPOVETSKY, Gilles, *El crepúsculo del deber*, Anagrama, Barcelona, 2000, p. 144.

responsabilidad original con un tercero promueve la permanencia en estas. En tal sentido, la necesidad o cierta obligatoriedad son elementos que se deben aprovechar a favor del voluntariado (el cual, paulatinamente, debiera acrecentar el entusiasmo con que se realiza la labor), sobre todo porque es la razón inaugural que induce a un considerable porcentaje de las personas que lo ponen en práctica. Asimismo, el voluntariado debería ser estimulado, por parte de las asociaciones u organizaciones que lo requieren o llevan a cabo, a través de estrategias que muestren lo que también puede ser: una plataforma para desarrollar actividades distintas e intrínsecamente afines con el voluntario.

Acaso, procurando el mayor beneficio inmaterial e individual del voluntario, se logra alcanzar de forma más sostenida objetivos interpersonales y colectivos; además de conseguir resultados no solo eficientes sino comprometidos y de calidad.

Días complementarios

En unas semanas se abrirá un nuevo ciclo de clases para extranjeros en CeiMigra. El cronograma está planteado, los profesores ya ha sido convocados y falta inscribir a los estudiantes de acuerdo con el nivel que tienen y su disponibilidad horaria.

Estas memorias terminan como muchas novelas contemporáneas: relatando en las últimas páginas un hecho que podría ir al principio; no obstante, va al final, como el dato oculto que da una significación más completa y compleja al conjunto.

Una a una, personas de China, Rumania, Nigeria, Senegal, Ruanda, Marruecos, Rusia, India, Bangladesh, Pakistán, Argelia, Dinamarca, Grecia, Argelia, Filipinas y Bulgaria tomaron sus ubicaciones para rendir un examen en el cual se les preguntaba su nombre, procedencia y edad; además, debían llenar los espacios en blanco con artículos en singular o plural al lado del sustantivo, conjugaciones de algunos verbos y relatar cómo es su ciudad natal; para concluir, los más avanzados en el conocimiento del español, completando cinco oraciones con adjetivos idóneos o conectores adecuados. En el aula no todos se desconocían, había un hijo con su madre, un tío con su sobrino, grupos de amigos, varias parejas de esposos. Algunos terminaron la prueba muy rápido; otros, demoraron muchísimo. Hay quienes respondieron, con errores, exclusivamente las tres primeras cuestiones; uno solo logró resolver las dos páginas enteras.

Se tiene convenido que la prueba escrita es un elemento que da nociones sobre el nivel de los futuros estudiantes; no más, ya que el dictamen definitivo se obtiene luego de una breve entrevista con cada uno. Por tanto, tuve la oportunidad de conversar en español con cuarenta personas que estaban frente a mí porque no hablan este idioma.

Entrevisté, con el auxilio de una compañera o auxiliando a otro, según el caso, a un danés de ancestros egipcios que nos contó sobre los famosos Jardines de Tivoli; a un chino que, con un rostro de alegría, enfatizaba lo importante que es aprender español; a una compatriota suya que hablaba el inglés que venía aprovechando de las películas; a un senegalés que llevaba seis años en España y un mes intentado expresarse como un londinense, gracias a su libro de aprendizaje veloz; a un griego que podía conversar también en alemán y húngaro; un rumano que me mostró su título universitario en Informática luego de contar que no consigue y no consigue trabajo; un bangladesí que, ante mi ignorancia sobre la ubicación exacta de su país, detalló su ubicación y geografía tan bien que casi no lo matriculo por su amplio conocimiento del idioma; una nigeriana que evocó su fecha de independencia y las celebraciones nacionales; una señora de Rusia que prefería no responder a ninguna de mis preguntas, aunque luego contestó varias; una búlgara que hablaba además ruso y otro nigeriano que hizo el esfuerzo de dar sus señas y elegir sus horarios en italiano, pues entendía poquísimo de español; una argelina que también estudiaría valenciano por las tardes; una marroquí que resolvió la primera página con palabras que parecían trazadas en árabe; un ruandés que recordó de forma emocionada su patria, donde el genocidio de 1994 es una herida del pasado y considera extinguida la discriminación étnica o la sed de venganza; y decenas de personas más, singulares, generalmente abiertas a los demás; timoratos los menos, casi todos resueltos y animosos, algunos avergonzados por la prueba mal rendida y otros muy dispuestos a saber en qué erraron. Cuatro mujeres llevaban la vestimenta típica de su región, en India y Pakistán; y cinco portaban un pañuelo en la cabeza. Muchísimos daban a entender que no conseguían una ocupación, fuera de estas sesiones que llevarán tres veces por semana; y unos cuantos mencionaban su empleo en labores de construcción, como el caso de un nigeriano en calidad de peón; en negocios familiares, como varias jovencitas de China que son camareras o dependientas en las tiendas multiprecio; o en hogares de la Comunidad, como la

filipina que cuida por las tardes y noches a unos mellizos. Decenas de personas que, si bien proceden de culturas diversas, terminaron por no ser tan diferentes entre sí, pues cuentan con lenguas en común para tender lazos frente a lo disímil, han coincidido antes en algún otro país o comparten, para sus grandes preocupaciones, la situación de irregularidad administrativa; o, sencillamente, se acogen a la procedencia continental para establecer el nexo de vinculación. Católicos, hindúes, ortodoxos, musulmanes, budistas… todos aguardaban sentados, luego de sobrellevar una prueba y practicar algo de la lengua local, para dar por concluido el proceso de inscripción con el fin de iniciar sus clases de español.

Pero no solo eso. La presencia de cada persona en las aulas es una muestra vivencial de la necesidad que tienen de integrarse y, sobre todo, la disposición de tiempo como de esfuerzo para llevarlo a cabo. Ahí estaban, tranquilamente, ejerciendo por lo menos un derecho más, empoderándose de una condición humana que ninguna situación de extranjeros les puede regatear. Uno de ellos, con dificultades de vocabulario y pronunciación, se animó a comentarme que era la primera vez que hablaba por tanto tiempo, tres o cuatro minutos, con alguien en español. Se veía emocionado… Y yo me sentí un privilegiado. Emocionados parecían todos de descubrirse entre sí, adecuando las características de sus culturas y experiencias individuales para acercarlas a las del otro, que se avecindaba también con interés y flexibilidad. Al verlos juntos, quedaba claro que son una realidad humana e histórica y no un problema coyuntural, que son una contribución social y no una amenaza, que implican una oportunidad de desarrollo económico e interpersonal y nunca, el producto de tragedias que conlleven a la asimilación, como neciamente se ha etiquetado a las corrientes migratorias durante años de políticas equivocadas, noticias mediáticas ignorantes e, incluso, posturas abiertamente hostiles de parte de muchos líderes de opinión.

Y también estábamos nosotros (¡qué vocablo este!... Puede aludir a una pareja que se presenta ante los demás, una familia que se va de vacaciones, todo un pueblo que organiza una festividad patronal, una nación que compite en las Olimpiadas, un continente que poco a poco se libera de los yugos dictatoriales o la humanidad en pleno que reconoce su pareja humanidad), un "nosotros" que no excluye sino describe, un "nosotros" que con trato digno, palabras idóneas y acciones genuinas en el rol de administrativos y docentes, llevábamos adelante la ocasión de ser un

escaño más de ese prolongado puente hacia la integración; esa integración que solo se entiende en el marco del respeto a las costumbres y las múltiples prácticas, en el respeto de los derechos fundamentales y su universalidad.

RECOMENDACIONES PARA LA ENSEÑANZA DE UN IDIOMA

El lenguaje es la primera forma del conocimiento del hombre y la primera forma de salir el hombre de sí mismo e ir al encuentro del otro o de los otros.

EUGEN COŞERIU

Luis Jaime Cisneros, en su ensayo «¿Quién es el prójimo» , advierte que "no hemos experimentado al prójimo. Nos hemos limitado a observarlo. No lo hemos puesto a prueba. Cuando creímos ocuparnos de él, se nos deslizaron por un resquicio nuestras rabietas"[59]. Su denuncia va dirigida a tirios y troyanos en torno a la cara más exclusivista del individualismo, esa que no comparte ni las opiniones, que transita absorta en la contemplación del yo y que es indiferente o menosprecia las enormes oportunidades que genera el interactuar con los demás. Por todo, es imprescindible modificar esta concepción del otro, a fin de arroparla de una mirada que lo contemple como prójimo.

La enseñanza de español para extranjeros es una forma de encaminarse a esta nueva mirada cuando hace del estudiante un estimado y respetado protagonista de su propio desarrollo, toda vez que el docente se compromete en su labor hasta el punto de asumir que es perfectible y requiere de entrenamiento (periódico, reflexivo y autocrítico), y se lleva a cabo en un centro donde la oferta es de alta calidad humana y profesional.

Con el objetivo de reencontrar en el otro al prójimo, las líneas y páginas siguientes brindan un conjunto de recomendaciones y sugerencias para la enseñanza de español para extranjeros.

Los estudiantes

Las personas que son acogidas como estudiantes conforman una realidad que suele recibir muchos nombres: "extranjeros", "inmigrantes", "nacionales de terceros países", "nuevos ciudadanos", etc. Estas nominaciones, que están en la vera opuesta de otras signadas por la ignorancia, la obcecación y la discriminación,

[59] CISNEROS, Luis Jaime, «¿Quién es el prójimo?», en *El futuro de las humanidades*, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, 2010, p. 35.

parecen dar cuenta de una condición homogénea; lo cierto es que responden a situaciones diversas, heterogéneas, diferentes pero no desiguales.

Para realizar un mejor trabajo con los estudiantes, es recomendable que los docentes y el área de formación del centro de enseñanza de español para extranjeros tomen conciencia reflexiva de esa diversidad, heterogeneidad y diferencia sin desigualdad. Sería de utilidad vislumbrar los potenciales escenarios e interrelaciones antes del inicio del ciclo; además, en las primeras semanas, hacerse de un mayor conocimiento de las personas que se tiene en el aula (mediante una cartilla en que consignen información específica) y dialogar con cada una sobre algunos de los siguientes aspectos. Así, es favorable y beneficioso tener respuestas a:

i. La condición etárea y de sexo de los estudiantes: ¿cuántos son jóvenes, adultos, ancianos; hombres o mujeres?

ii. La lengua materna y otras lenguas que domina cada estudiante: si son próximas al español y comparten el mismo alfabeto, o todo lo contrario, por ejemplo.

iii. El tiempo de permanencia en el sociedad de acogida: ¿hace cuánto llegó y si ha regresado a su país de origen paulatinamente o no?

iv. El grado de instrucción: ¿cuántos han cursado educación Primaria completa o también la Secundaria? ¿Se cuenta con profesionales?

v. La ocupación actual: ¿quiénes trabajan y quiénes no? ¿A qué se dedicaba cada uno en su respectivo país?

vi. Las características culturales que distinguen a cada persona: religión que se profesa, uso de vestimenta tradicional, entre otros.

vii. La relación que establecen con otros colectivos, con el propio y con los nacionales.

Por tanto, los estudiantes requieren mucho más que aspectos gramaticales, fonéticos o léxicos en cada sesión; las clases de español para extranjeros tienen que aportar saberes en el orden social y cultural, cuanto menos. Como plantea el Instituto Cervantes en el libro *Español como nueva lengua*: "fomentar en los alumnos el desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para

desenvolverse en situaciones de contacto con la nueva realidad social"[60]; es decir, guiarlos bajo una perspectiva intercultural.

La aspiración es que las actividades desarrolladas en clase sirvan para afrontar los retos de la vida cotidiana. Las actividades que podrían ser de provecho para los estudiantes, enfatizando uno u otro aspecto de acuerdo con el grupo, son:

1. Comprensión oral, escrita y audiovisual.
2. Expresión corporal, oral y escrita.
3. Interacción oral y escrita.
4. Representación teatral.
5. Análisis e interpretación de mensajes.
6. Traducción elemental.

Los docentes

En noviembre de 2008 se llevó a cabo el Seminario de Políticas de Integración Lingüística y Cursos de Lengua para Inmigrantes[61]. De este evento, acaso lo más interesante no fue el abordaje de los temas, sino el abanico de preguntas que surgieron, sin respuesta definitiva, en torno a la enseñanza del español:

i. ¿Se debe optar por el paradigma del multiculturalismo, enfocar la ruta hacia la responsabilidad de cada persona, en situación de extranjera, para integrarse en la sociedad de acogida: el protagonista del proceso o una corresponsabilidad? ¿En qué medida hay que animar a los estudiantes a establecer contacto o relación con personas nativas?
ii. Para la prueba o test estándar inicial del potencial estudiante: "¿cuáles son los aspectos más importantes que se deben evaluar y cuáles son los métodos?"[62].
iii. "¿Qué elementos son más importantes para llegar a los alumnos más difíciles de motivar?"[63]; o, ¿cómo se estimula su interés? Además, ¿qué clase de tareas los ponen en contacto con la cotidianeidad?

[60] INSTITUTO CERVANTES, *Español como nueva lengua. Orientaciones del Instituto Cervantes para un curso de emergencia destinado a inmigrantes,* Santillana Educación, Madrid, 2005, p. 14.
[61] Extraído de VILLAREAL, Fernando, *op. cit*., pp. 70-71.
[62] *Ibid*., p. 70.
[63] *Ibid*., p. 71.

iv. ¿Qué aspectos inciden en el éxito de un curso: "tamaño de los grupos, homogeneidad de los grupos, itinerarios específicos, programas mixtos, formación fuera del aula, *coach*, etc.?"[64]. ¿Existen patrones o medidas para animar e incentivar a los estudiantes a establecer contacto o relación con personas nativas?

Estos cuestionamientos, oportunos para el ejercicio docente, quizá tienen cabida después de plantear algunas exigencias a quienes se encargarán de impartir el español a extranjeros. Por ejemplo, que deben contar, ya sean contratados o voluntarios, con una titulación o diplomado en docencia; en consecuencia, experiencia en el rubro de la enseñanza… mejor aún, en la enseñanza del idioma. Por otro lado, tendría que ser un requisito la disposición para dedicar algo de tiempo a capacitaciones que complementen su especialización. Esta, que es un área nueva y no del todo profesionalizada, ya que responde a políticas con pocos quinquenios de antigüedad, cambia permanentemente con el devenir social, político y económico global; entonces, exige renovar periódicamente las configuraciones personales.

Es importante capacitar a los docentes de español para extranjeros sobre la base de la gestión de la diversidad y la competencia intercultural. Capacitarlos en el ámbito de una lengua que dominan (actualizar sus conocimientos de gramática y ortografía, por ejemplo) o en estrategias pedagógicas que presumiblemente conocen[65] (la infografía como recurso didáctico, la perspectiva de la enseñanza como un continuo no lineal, los métodos de espiral o el uso de laberintos para el aprendizaje de un idioma, por ejemplo); aunque, también, en áreas como geografía, historia, política y cultura, con el fin de que conozcan más y debatan sobre el universo del cual pueden provenir los estudiantes; además, esta sería una forma de combatir los inevitables prejuicios, paternalismos y estereotipos.

Finalmente, el rol del docente no se limita solo a la enseñanza de la lengua sino a varias aspectos más:

1. Generar un ambiente agradable, estimulante y de cooperación.

[64] *Ibid.*, p. 70.
[65] Al respecto, es muy útil el portal Cuaderno intercultural (www.cuardernointercultural.com), en los temas «EL2 / ELE», «Recursos multimedia», «Interculturalidad», «Recopilación de recursos», entre otros.

2. Motivar la participación activa y el compromiso durante todo el ciclo.
3. Desarrollar estrategias flexibles y adecuadas para cada situación.
4. Mediar en el plano sociocultural.
5. Impulsar la autonomía.
6. Facilitar oportunidades de interrelación entre extranjeros y nacionales.
7. Evaluar de forma competente la labor de los estudiantes y la propia.

El centro

Los centros en que se imparte español para extranjeros suelen enfocarse en más actividades que esta; así, no solo cumplen un rol esencial al brindar ayuda a personas que lo requieren y colaboran en favor de su integración; sobre todo, asumen una responsabilidad de orden humanitario, cultural, social, e, incluso, político.

En virtud de esta responsabilidad, en la línea de la enseñanza del idioma y con las miras puestas en conducir a conjuntos de seres humanos hacia la integración social mediante un servicio de calidad que reconoce la realidad cotidiana, los centros deben tener la flexibilidad de acomodar sus lineamientos y perspectivas periódicamente. Y es que, es primordial reconstruir los referentes; por ejemplo, de acuerdo con la variabilidad de las corrientes migratorias[66]. Asimismo, es provechoso que cuenten con protocolos de orientación (y la orientación a cargo de nativos y no nativos que dominen más de una lengua) a los candidatos a estudiantes y planes de acogida (informativos, distributivos, organizativos,

[66] Al respecto, BATISTA, J, «El número de inmigrantes cae por primera vez tras 16 años de constante incremento», diario *Las provincias*, 5 de abril de 2011, p. 3. Afirma que el fenómeno migratorio en Valencia está en "proceso de transformación. El protagonismo que en los primeros años tuvieron los ciudadanos no comunitarios, como los latinoamericanos o magrebíes, ha dejado paso a los inmigrantes europeos". Y es que, no solo es mucho más elevado el número de británicos (144 331 personas, generalmente de la tercera edad que cambian su residencia por las bondades del clima y los servicios de esta lado del Mediterráneo); sino también de rumanos (143 877 personas, sobre todo a partir de su entrada en la Unión Europea en 2007) en la Comunidad Valenciana, en comparación con los colectivos más numerosos de América del Sur: ecuatorianos (42 864) o colombianos (38 731). Asimismo, es creciente el número de nacionales de Rusia, China y Marruecos (76 029 empadronados). Por tanto, desde la Conselleria de Solidaridad se habla ahora de una "europeización de la inmigración, tanto valenciana como española". Vislumbrando otro aspecto del mismo tema, acaso es útil tomar en consideración y evaluar lo que refiere POLO, Sara, «Éxodo de talentos», en *G/U/Campus*, diario *El mundo*, p. 2. Sostiene que 52% de los españoles encuestados (entre 21 y 60 años) en el Estudio Catenon 2011 de Movilidad de Talento Internacional se "mostraba dispuesto a vivir en el extranjero"; de estos, 39% "se marcharía aunque ganara lo mismo o incluso menos". Hoy germina, explica Polo, un espíritu vivencial por encima del laboral.

sensibilizadores y expeditos, a cargo de nativos y no nativos) para los estudiantes nuevos, a manera de bienvenida comunicacional e integracionista antes de iniciar el ciclo. Finalmente, sería importante mantener un área de investigación que dé luces sobre la actualidad y la interprete de acuerdo con la misión y la visión del centro.

OTRAS RECOMENDACIONES

1. Se debe aplicar una prueba o test estándar de carácter escrito (atendiendo al conocimiento básico del idioma, competencia ortográfica y gramatical, comprensión de lectura, redacción informativa y nociones sobre las instituciones del país de acogida) y una entrevista oral (de mayor importancia y siguiendo los criterios antes establecidos) para determinar el nivel de los potenciales estudiantes. Estas deben ser las mejores evaluaciones posibles, para asignarle a cada persona el curso que más necesita: iniciación y niveles básico, intermedio y avanzado.
2. Ofrecer cursos intensivos[67], de inmersión, para personas con mayor disposición horaria o sin empleo; además de los cursos que se prologan por más tiempo.
3. Convendría que los cursos de español para extranjeros estén estrechamente ligados a otras medidas, actividades y prácticas de integración, como voluntariados en espacios interculturales, asistencia a exhibiciones artísticas, visitas a centros laborales o educativos, entre otras.
4. Se debe aplicar, poco antes de terminar el ciclo, una prueba o test estándar de carácter escrito (que mida situaciones cotidianas e incluya un apartado de integración cívica) y oral (de mayor importancia) para determinar si los estudiantes lograron las competencias, capacidades y conocimientos que el nivel exigía. La certificación de aprovechamiento y asistencia[68] se entrega independientemente de los resultados obtenidos en esta prueba o test; ante todo, estos servirán al docente para conocer el rendimiento y los efectos de su trabajo; asimismo, dilucidar con más elementos de juicio qué estudiantes serán

[67] Al respecto, el Instituto Cervantes, en el libro *Español como nueva lengua*, sugiere que un curso de esta naturaleza debe durar dos semanas, con treinta horas lectivas en total. Además, estructura su programación en nueve ámbitos: 1. Presentarse y dar datos personales; 2. Conocer la ciudad, el barrio o el pueblo; 3. Utilizar el transporte público; 4. Hacer compras; 5. Ir al médico; 6. Buscar una vivienda para alquilar; 7. Buscar empleo; 8. Empezar a trabajar; 9. Tramitar papeles y hacer gestiones.

[68] Es oportuno encaminarse hacia una certificación oficial, la misma que sería de mayor utilidad para el beneficiario.

promovidos a un nivel superior. Esta prueba o test estándar es el colofón de la evaluación continua que, con carácter formativo, se lleva a cabo durante el curso.

5. En una ocasión por cada ciclo, antes de concluida la mitad del mismo, un observador de la institución debería asistir a una sesión de clase para observar su desarrollo y particularidades. Producto de esta visita se debería celebrar, con el docente, una reunión en que se destaquen los méritos de su labor y se planteen recomendaciones a favor de un mejor desempeño. Asimismo, en la última semana de clase, el mismo observador convocaría a algunos estudiantes para conocer sus experiencias con las clases. Los resultados de esta conversación se darían a conocer al docente, a manera de reflexiones.
6. El docente debería completar, luego de la finalización de cada ciclo de español para extranjeros, un reporte de trabajo que contenga: información estadística, datos cuantitativos y cualitativos, descripción de las principales actividades realizadas en el aula y fuera de ella, materiales utilizados, modo de interrelación con otros profesores; además, reflexiones, opiniones críticas como autocríticas y recomendaciones o sugerencias.
7. El centro debe certificar no solo a los estudiantes, sino también a sus profesores, indicando la cantidad de horas impartidas y la mención de la cantidad de ciclos brindados. Asimismo, destacar a uno entre todos luego de cada ciclo, sobre la base de la valoración del observador, los comentarios de sus estudiantes y la realidad que revele su reporte de trabajo. Esto, con el fin de motivar a los docentes y, sobre todo, reconocer los esfuerzos personales a favor del grupo.
8. El centro debería gestionar, siguiendo los lineamientos de la Consejería correspondiente, las pautas de la Comunidad o bajo los requisitos del Estado, certificaciones oficiales para sus docentes.
9. Sería oportuno que el centro brindará información por escrito y detallada de otros centros que brindan enseñanza complementaria o suplementaria a los conocimientos ya conquistados en las clases de español para extranjeros. El objetivo es culminar el camino de orientación que se inició varias semanas o meses atrás con cada una de las personas que fue candidata a estudiante.

INTEGRACIÓN SOCIAL, DEL CONCEPTO AL ENFOQUE

La cultura es fuente de seguridad. La estabilidad de las costumbres, de las clases sociales, de las creencias, tranquiliza. Pero estamos en época de cambios acelerados, y mucha gente teme perder su mundo, su identidad, su cultura.

JOSÉ ANTONIO MARINA

I.

El número de estudiantes que terminó el ciclo en CeiMigra, correspondiente al primer trimestre de 2011, es 148[69] (el año anterior, en el ciclo equivalente, fueron 115); no obstante, se matricularon casi dos centenares[70]. Estas personas, mayoritariamente, tienen entre 25 y 34 años de edad (35 mujeres y 26 hombres, que conforman el 41% de la población estudiantil); también es significativo el número de jóvenes entre 18 y 24 años (25 mujeres y 13 hombres, que conforman el 26% del total de estudiantes). Asimismo, otra información de cierta relevancia que aporta CeiMigra es el tipo de documento con que se inscribieron las personas: la mayoría lo hizo con el pasaporte; otros, con el Número de Identificación de Extranjeros, y solamente un 1% con el Número de Identificación Fiscal (tabla 1). Este último es una identificación tributaria a la cual tienen acceso los nacionales y extranjeros con N.I.E.; es decir, es un documento que da cuenta de un nivel de arraigo en el país (el año anterior, en el ciclo equivalente, ningún potencial estudiante se inscribió con este documento). Poseen N.I.E. aquellos extranjeros que presentaron documentos que justificaban una mayor permanencia en España y que no se encontraban en situación irregular. Posiblemente, quienes se valieron del N.I.E. para inscribirse tienen ya asentada su vida en el país o, cuanto menos, la proyectan: acaso han construido algunas bases para su propia integración[71]. El pasaporte, con su validez

[69] Las cifras estadísticas y la mayoría de datos porcentuales de la Fundación CeiMigra me fueron brindados por la responsable del área de Formación y tutora de mi labor como profesor en la institución, Pilar Martínez. Las conjeturas e interpretaciones son de mi entera responsabilidad.

[70] Las cifras totales, proporciones y porcentajes que figuran en los párrafos y tablas de este apartado tienen como universo el número de total de estudiantes que concluyeron el ciclo: 148; salvo los correspondientes a tabla 3, que se centra en los 132 que informaron sobre si tenían o no empleo.

[71] Su uso, además, responde a una prerrogativa del Ministerio del Interior de España, como se refiere en la entrada «Número de Identificación de Extranjero (N.I.E.)» de su portal oficial: "El número personal será el identificador del extranjero, que deberá figurar en todos los documentos que se le expidan o tramiten, así como las diligencias que se estampen en su pasaporte o documento análogo". En: http://www.mir.es/SGACAVT/extranje/regimen_general/identificacion/

internacional para identificar a su titular, acreditando la salida e ingreso del país de origen, no da más luces interpretativas que la situación de extranjería del portador; además de la fecha de entrada o el visado que se requiere.

DOCUMENTO DEL ESTUDIANTE PARA INSCRIBIRSE

N.I.E.	60	41%
N.I.F.	2	1%
Pasaporte	86	59%

Tabla 1. CeiMigra: trimestre I - 2011

En todo caso, se puede inferir que la mayoría de estudiantes de CeiMigra no ha recorrido aún el prolongado y complejo sendero de la integración, pues varios llegaron recién o no han tenido ocasión de empadronarse todavía. La integración, ese objetivo que en muchos sentidos persiguen, al igual que millares de personas más, suponiendo a partir de posturas como las que esgrimen Tomás Fernández García y Antonio López Peláez: "como hipótesis muy plausible, podríamos establecer que existe entre un 10% y un 14% de inmigrantes reacio a la integración social. Nada más que eso"[72]. Un objetivo que estimula la asistencia tres veces por semana, durante algunos meses, a clases de un idioma ajeno que han de necesitar y les urge.

Doce fueron los estudiantes que tuve a mi cargo, nivel A1 (inmediato superior al de principiantes); sin embargo, solo se presentaron once de ellos, y, de estos, no todos concluyeron el ciclo trimestral. Seis mujeres (Wafaa, Khadija, Binta, Xiao Li, Pradeep y Kiran) y cinco hombres (Henry, Paulinus, Okechukwu, Riad y Matthew) es una proporción más pareja de aquella que fue dominante en la institución.

Como se puede ver en el tabla 2, casi las dos terceras partes de la totalidad de estudiantes son mujeres en CeiMigra.

nie.html (consultado el 12 de mayo de 2011).

[72] FERNÁNDEZ GARCÍA, Tomás y LÓPEZ PELÁEZ, Antonio, «Las políticas de inmigración», en *Multiculturalidad y educación. Teorías, ámbitos y prácticas*, Alianza, Madrid, 2005, p. 149.

POBLACIÓN DE ESTUDIANTES

Mujeres	90	61%
Hombres	48	39%
Totales	148	100%

Tabla 2. CeiMigra: trimestre I - 2011

No obstante, esta proporción varía mucho a lo largo del tiempo, pues difiere de las primeras experiencias de CeiMigra, en su etapa inaugural, como a la del año anterior. No existe una tendencia, ya que en el ciclo equivalente de 2010, doce meses atrás, los porcentajes fueron contrarios: 45% de mujeres, 55% de hombres.

II.

La proporción de estudiantes que tienen o no una ocupación (tabla 3) se mantiene, relativamente. La cifras del primer trimestre de 2011 revelan que más de las dos terceras partes de la totalidad de personas que asisten a las clases de español no cuentan con un empleo (el año anterior, en el ciclo equivalente, los porcentajes fueron un tanto más dramáticos: 25% ocupados y 75% desocupados), lo cual suele afectar su tranquilidad, idónea para el aprendizaje; su concentración, esencial para adquirir conocimientos, y la participación semanal en la aula. Sin un trabajo, puede que tengan problemas económicos para costearse el trayecto de casa al centro de estudios (como muchos otros contratiempos, por supuesto) y, bajo el rigor de la búsqueda, cabe la posibilidad de que sacrifiquen sesiones con el fin de asistir a una cita con un potencial empleador o abandonen el ciclo por haber encontrado una ocupación que coincide en horario con las mañanas que disponen para el idioma.

SITUACIÓN LABORAL DE LOS ESTUDIANTES

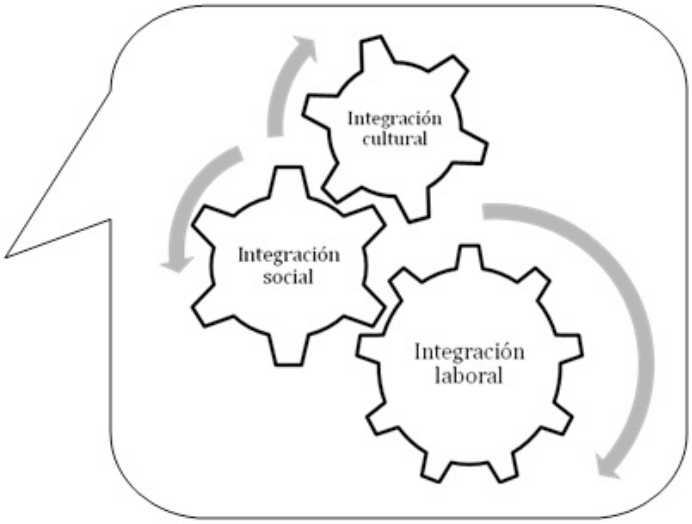
Situación	Mujer (n.º)	Mujer (%)	Hombre (n.º)	Hombre (%)	Totales (n.º)	Totales (%)
Ocupado	25	19%	14	11%	39	30%
Desocupado	54	41%	39	29%	93	70%
Totales	79	60%	53	40%	132	100%

Tabla 3. CeiMigra: trimestre I - 2011

El hecho es que, el 2011 no es el único año en que los extranjeros que intentaron dar un paso decisivo en favor de su integración, corrieron el riesgo de verla afectada por cuestiones económicas o, peor aún, quizá muchos la truncaron.

De acuerdo con el *Plan Director de Inmigración y Convivencia 2008-2011*, la integración "se materializa al lograr la integración cultural, la integración social y la integración laboral"[73].

INTEGRACIÓN



(Reformulación de un gráfico del *Plan Director de Inmigración y Convivencia 2008-2011*, p. 2)

Dado que la enseñanza de español para extranjeros aspira a resolver aspectos sociales y aborda algunos rasgos de lo cultural, es solamente uno de los factores que favorece la integración de las personas; uno que incluso se supedita a incidencias tan complejas como lo económico. Varios de mis estudiantes, cuando mencionaban que les gustaría ver otra vez a sus familiares, sin perder la oportunidad de regresar; visitar un museo o pasear fuera de la ciudad, pensaban primero en que no tenían un contrato de trabajo[74], el cual allana el camino para la regularización de quienes no lo están y abre las puertas de una estabilidad con diversas aristas. No quiero pensar que la enseñanza del idioma se torna una trivialidad cuando ni siquiera hay monedas en el bolsillo, pero tiene algo de accesorio y de paradójico frente a una

[73] CONSELLERIA D´INMIGRACIÓ I CIUTADANIA, *Plan director de inmigración y convivencia 2008-2011*, Generalitat Valenciana, Valencia, 2008, p. 1.

[74] Al respecto, el reportaje de AMPUERO, María Fernanda, «No veo tanto irregularidad sobrevenida», diario *Latino*, 25 de marzo de 2011, p. 8, recoge la explicación de la secretaria de Estado de Emigración e Inmigración, Anna Terrón, sobre el texto definitivo del Reglamento de Extranjería: "Para poder legalizar la situación es necesario un contrato de trabajo, exigimos el empleo como vía para lograr papeles".

situación de desempleo. Sin las garantías que genera el trabajo para un adulto, las actividades de formación no fructifican al punto que podrían hacerlo; si estas no fructifican, el ciudadano no alcanza su propio desarrollo ni participa en plenitud del desarrollo de la comunidad. Puede incubarse la demoledora sensación de ser un paria.

En la Declaración Universal de los Derechos se plantea que: "Toda persona tiene derecho al trabajo, a la libre elección de su trabajo, a condiciones equitativas y satisfactorias de trabajo y a la protección contra el desempleo" (artículo 23, inciso 1). Esta aspiración de las Naciones Unidades subsiste a cuenta de conquistas laborales, políticas nacionales e internacionales, especulaciones, movimientos financieros y más variables, por lo que su globalidad e individualidad, a una vez, nunca se ha garantizado en el orbe; como no se garantizan a cabalidad las intenciones aunque se vistan de compromisos. No obstante, se tendría que fortificar el establecimiento del artículo 3, en su parte final: todo ser humano tiene derecho a la "seguridad de su persona". La conquista de una seguridad humana que toque a cada uno, pende de factores sociales, directrices públicas idóneas, disponibilidades particulares, voluntades en diversos planos, comprensión y un acercamiento en la línea del interés por el prójimo y su valoración, ya sea compatriota o forastero. En torno al último, reclama Matías Bedmar Moreno en «Atención socioeducativa a inmigrantes en centro de adultos», que hacen falta acciones "que eduquen a la población autóctona en el respeto mutuo y la tolerancia necesarios para la convivencia"[75].

Quizá la enseñanza al nativo y al foráneo, enseñanza con objetivos similares pero de contenidos distintos, los acerque desde el hecho simple de visualizar el esfuerzo común por aprehender un mundo nuevo; sobre todo, los llevaría a ponderar el compromiso o los alcances del otro y, además, reduciría el miedo que genera lo extraño. Reducir el miedo implica cultivar las condiciones para un tratamiento solidario de la seguridad humana[76].

---

[75] BERMAR MORENO, Matías, «Atención socioeducativa a inmigrantes en centros de adultos», en *Multiculturalidad y educación. Teorías, ámbitos y prácticas*, Alianza, Madrid, 2005, p. 294.

[76] Al respecto, recuerdo el relato de Binta sobre el temor que siente cuando está en la calle. Ella, que se encuentra en situación irregular, tiene miedo de cruzarse con un policía o alguna otra autoridad cuando va de compras o, sencillamente, se anima a pasear. Teme un encuentro así, porque ya lo experimentó una noche en que la llevaron a la comisaría luego de que le pidieron sus papeles y no tuvo mejor ocurrencia que huir de ahí con menor rapidez que el oficial. Binta, que habla muy poco

No obstante, la realidad aborda insuficientemente esta complejidad y no llega a proponer alcances tan ambiciosos, como se constata en el apartado «Inmigración, integración y empleo» del portal *Europa. Síntesis de la legislación de la UE*[77], en que se define la integración como:

> Proceso de doble sentido basado en los derechos recíprocos y las obligaciones correspondientes de los nacionales de terceros países con residencia legal y la sociedad de acogida. La integración implica que todos los nacionales de terceros países que residan legalmente durante un tiempo prolongado en un Estado miembro deberán adquirir determinados derechos y obligaciones.

De acuerdo con la perspectiva citada, que no etiqueta a los seres humanos sino que describe su situación para nominarlos ("nacionales de terceros países"), la responsabilidad de la integración reside en estas personas. Así, no solo el esfuerzo o la disposición les concierne, también la responsabilidad en un medio que no deja de serles ajeno, extraño e, incluso, adverso.

Más allá del prerrequisito de la legalidad (que instala preguntas de fondo: ¿cómo puede ser lícito hablar del ser humano ilegal?, ¿de la persona simplificada a documentos y las cortapisas de la ciudadanía?), aflora otra cuestión similarmente controversial desde el plano político hasta el mediático, desde la reglamentación hasta la coloquialidad: el discurso dominante en torno a la integración no compromete lo suficiente al nativo ni incentiva su participación. Y si bien parece lógico no proponer ni exigir la compenetración general, pues esto implica energía extra de hombres y mujeres que, además de disfrutar sus bienes y resolver sus problemas particulares, tendrían que aprender a bien llevar escenarios colectivos e

---

de español, aunque se podría comunicar en francés, ni siquiera encontró en alguno de los guardias un interlocutor para explicar su aprensión o intentar un pedido. Se enfrentaba no solo a un problema legal sino también a la incomunicación. Ella nos relató que cogieron sus manos con el fin de llenar una ficha con sus huellas digitales. No sabía qué vendría después.
Se hacía tarde y sentía miedo.
Lo que no imaginaban los policías es que Binta padece una enfermedad que carcome las yemas de sus dedos, entre otras partes de su piel. El oficial no pudo tomarle las huellas. Este llamó a otro, que tampoco logró hacerlo. Binta, sonriente, recordaba que siete u ocho se ingeniaron métodos para plasmar los surcos desvanecidos en una hoja blanca; pero fue inútil. La dejaron libre, ya que no había forma de registrar plenamente su presencia en la comisaría. Cuando le indicaron que se fuera, algo le advirtieron o indicaron en español… algo que no sabe qué es.
Sintió miedo de no ver más a su esposo o que la sacaran del país; un miedo que no es exclusivo de ella. Luego de Binta, Matthew y Riad quisieron relatar también sus peripecias.

[77] En: http://europa.eu/legislation_summaries/other/c10611_es.htm (consultado el 15 de mayo de 2011).

interpersonales por visitas que llegan para quedarse, pero visitas que nunca solicitaron, esta lógica conservadora y defendible no es humanitaria.

La dignidad de la persona, inherente a la universalidad de los derechos humanos, se erige más allá del disfrute y plenitud de cada uno o la mayoría de ellos; se goza también por acercárselos a los demás; con un consecuente enriquecimiento y redescubrimiento.

Dejar atrás la tierra de origen, despedirse de los seres queridos, abandonar tal vez de por vida o durante un periodo prolongado lo que tanto se quiere y valora no es resultado del capricho o la ambición desmedida, tan avara como envidiosa y egoísta; por lo menos, no suele serlo. Responde a factores de carestía y necesidad; incluso, urgentes. Por tanto, se precisa una perspectiva integracionista que involucre de forma activa y solidaria tanto al nativo como al foráneo[78].

En las páginas correspondientes a las memorias hablaba de la adecuación por encima de la adaptación, como concepto base para sustentar la integración. Y argumentaba que la adecuación supone el aprehender muchos aspectos de lo ajeno y acercar la identidad a los rasgos culturales del lugar de destino (¿no es así como se dan los abrazos?); pugnaba por la conquista de un inicial equilibrio entre lo constitutivo y lo novedoso; por lo menos, de partida, amparado en el interés y la flexibilidad. Pero cabe ir más allá, pues la palabra "adecuar" proviene de un vocablo latino ejemplar: "*adaequare*", que significa "igualar". Con lo cual, plantear la adecuación del nacional de un tercer país, de acuerdo con *Europa. Síntesis de la legislación de la UE* (aunque también el comunitario que no es originario del Estado de residencia), implica poner el acento en una condición de igualdad, elevada a la categoría de inherente a la persona por Declaración Universal de Derechos Humanos de las Naciones Unidas (1948), desde el Preámbulo y su artículo 1, junto con la libertad.

Equipar la integración con el concepto de adecuación, por encima de adaptación (u otros más infelices como asimilación, marginación o segregación), implica

[78] Esta perspectiva es la que asume, por lo menos en el papel y con sus matices, el citado *Plan Director de Inmigración y Convivencia 2008-2011* de la Generalitat Valenciana: "En primer lugar se entiende la integración como un proceso bidireccional y dinámico de ajuste mutuo por parte de inmigrantes y residentes de los Estados miembros" (p. 16).

vincularla plenamente con los derechos humanos, su universalidad, respeto, ambición, empoderamiento y ejercicio.

III.

Si bien la contraparte fundamental de la desocupación es el empleo, en el mundo adulto, este no está exento de contrariedades en lo que atañe a varios colectivos de personas, y sus sueldos. De acuerdo con el informe *Situación de la población trabajadora extranjera* (2011), los hombres extranjeros ganan "47,55% menos que el salario medio de los españoles"[79]. El caso de las mujeres es peor, pues las asalariadas extranjeras "cobran un 51,35% del SMA general"[80]. Por tanto, existe una notoria diferencia de sueldo entre los nacionales y quienes no lo son; principalmente en lo que se conoce como Regímenes Especiales Agrario y del Hogar, y en ocupaciones de baja cualificación: construcción, hostelería, agricultura, restauración y servicio doméstico.

Dado que los derechos humanos son, además de inalienables, interdependientes e indivisibles, la restricción de uno restringe a los demás; como el hecho de que la privación de la libertad conlleva consecuencias negativas en otros derechos civiles y políticos; también en los económicos, sociales y culturales. Entre estos últimos, el derecho al trabajo es fundamental; no solo por su acceso y libre elección sino, a su vez, por las condiciones de equidad que deberían primar. Que un colectivo reciba, por la misma labor o una muy equivalente, un menor sueldo que otro: extranjeras menos que extranjeros y estos, por debajo de los nativos hombres (oportunidad para investigaciones sobre discriminación y género), perjudica el ejercicio pleno de algunos otros derechos y afecta, ante todo, la perspectiva de titularidad de los mismos. No se puede alcanzar el cenit del empoderamiento de los derechos humanos entre todas las personas si es que estos se limitan o coartan. ¿Qué utilidad tiene un cheque millonario de banco si, cuando queremos cobrarlo, solo portamos la mitad de él, lo presentamos mutilado en la ventanilla?

Si bien 30% de los estudiantes de CeiMigra, que puede ser el reflejo a escala de la situación nacional, cuenta con un empleo que tranquiliza las financias y posibilita

[79] SECRETARÍA CONFEDERAL PARA LA IGUALDAD – DEPARTAMENTO CONFEDERAL DE MIGRACIONES, *Situación de la población trabajadora extranjera,* UGT, Madrid, 2011, p. 27.
[80] SECRETARÍA CONFEDERAL PARA LA IGUALDAD – DEPARTAMENTO CONFEDERAL DE MIGRACIONES, *op. cit.*, p. 27.

la proyección hacia el camino del progreso; cabe la posibilidad de que la ocupación desempeñada socave aspectos particulares de la dignidad, a raíz de una realidad salarial injusta o condiciones hostiles.

En el mismo informe de la Unión General de Trabajadores se destaca que más de 60% de los residentes de terceros países tiene autorizaciones de larga duración, lo que implica una vida en España que supera el quinquenio o se proyecta hacia este o más. Por tanto, dos de cada tres extranjeros experimenta una sensación de pertenencia al lugar y ha tomado la decisión de permanecer en el país para forjar su futuro.

Sin embargo, la palabra "inmigrante" se usa sin discriminación, como suelen utilizarse las etiquetas. ¿Qué tan justo es el término? ¿Qué tanto de ideología negativa trafica en la actualidad, sin pretenderlo, o pretendiéndolo? ¿Hasta qué punto sería conveniente limitarlo, circunscribirlo a un campo semántico de menor alcance? ¿Es irrelevante, pues como vocablo no influye en la mentalidad de las personas, o todo lo contrario?

El inmigrante es sencillamente el que inmigra, la persona que llega a un sitio para establecerse ahí; por ende, es una circunstancia finita que implica el periplo, el arribo al territorio de las ilusiones y buena parte de la acomodación. La palabra tiene atribuciones de transitoriedad, y ese imaginario trasmite; pero una transitoriedad que no es fugaz aunque tampoco eterna. No es lo mismo ser inmigrante que turista, como no es lo mismo que ser residente. Sin embargo, no es sencillo establecer las diferencias; sobre todo porque en varios medios masivos, muchas instituciones y la visión más generalizada se hace de esta circunstancia finita que es la inmigración una condición identitaria. Por ejemplo, mi estudiante Matthew, con más de cinco años en España, habitando aquí de forma continua y con miras a permanecer en el país, al margen de su situación regular o irregular en el plano documentario, suele ser etiquetado con el vocablo "inmigrante". ¿Lo es?

Si a él, como a muchos otros, le seguimos llamando inmigrante, damos por sentado que su llegada no ha terminado, que su establecimiento nunca se consigue o que se irá en algún momento; es decir, hacemos de la contradicción con la realidad el pilar de la perspectiva y no, una simple posibilidad. Asimismo, lo percibimos como una persona que, ante todo, requiere ayuda; ya que sobrelleva una precariedad que

constriñe sus oportunidades de aportar… Requiere incluso de auxilios que van más allá de lo solidario para caer en el asistencialismo o el paternalismo. Es un adulto visualizado como niño. En cambio, si a alguien como él, que lleva más de media década en España y ha trabajado en el pasado, aunque ahora no consigue empleo; que tiene la fortaleza física para hacerlo y la capacidad intelectiva para realizarlo bien, dejamos de marcarlo con los atributos de inmigrante, con ese cartel que sustantiva lo perecedero, haríamos mayor justicia a su condición de persona; por tanto, sería alguien que está más cerca de la plenitud ejecutiva de sus derechos, alguien que no solo necesita auxilio sino que puede brindarlo, alguien que también es un motor de progreso y que es beneficiario del mismo.

Existen inmigrantes, por supuesto que sí, y no distingo con precisión la frontera temporal y espacial que explicaría al vocablo, aunque se pueden vislumbrar sus fases. Pero así como la infancia no coincide con la adultez ni es lo mismo que la vejez, y esta no se prolonga mucho más allá de sus límites difusos, aunque marca las otras etapas o sobrevivan sus estragos, resacas y majestuosidades en ellas; la situación de inmigrante no puede ser el ámbito totalizante en que se acomoden a fuerza la multiplicidad de acontecimientos y experiencias[81].

La inmigración correspondería a un tiempo germinal de la estancia en el nuevo país y el proceso de implantarse en un sitio particular de él: adoptar un nuevo territorio. Luego, por supuesto, está la movilidad innata del ser humano, los vaivenes de la existencia y las complejidades de la vida ciudadana.

Tal vez Alexander H. Català i Bas, en «Inmigración y gobierno multinivel», tiene mucha razón al decir que "en la actualidad la Unión Europea está más preocupada por el tema de la extranjería que por el de la integración de los inmigrantes"[82]; para abordar ahora algunas aristas específicas de lo que engloba la inmigración. Apunta además que la inmigración no es competencia exclusiva del Estado, lo es sobre todo de las Comunidades Autónomas y de los Ayuntamientos. Por ejemplo, de acuerdo con el artículo 10.3 del Estatuto de Autonomía de la Comunidad

[81] Al respecto, MELERO VALDÉS, Luisa y DÍE OLMOS, Luis, «El enfoque psicosocial en las migraciones», en *La persona más allá de la migración*, CeiMigra, Valencia, 2010, p. 109: "se hace necesaria una intervención personalizada, que nunca puede consistir en un modelo de intervención *para inmigrantes*".

[82] CATALÀ I BAS, Alexandre H., «Inmigración y gobierno multinivel», en *La integración de la población inmigrante en el marco europeo, estatal y autonómico español*, Iustel, Madrid, 2009, p. 42.

Valenciana, que el mismo Català i Bas cita, la Generalitat protege "los derechos y atención social de los inmigrantes con residencia en la Comunidad Valenciana. Todo esto se manifiesta en un conjunto de órganos que, desde el plano administrativo, se encargan del proceso inmigratorio: Comisión Delegada del Gobierno para Política de Reinmigración, Comisión Interministerial de Extranjería, Consejo Superior de Política de Inmigración, Foro para la Integración Social de los Inmigrantes, Observatorio Permanente de la Inmigración, Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia, Comisión Laboral Tripartita de la Inmigración, Comisión Interdepartamental de inmigración, Foro Valenciano de la Inmigración, Observatorio de la Inmigración, entre otros. Me pregunto si estos diferentes órganos no solo "afrontan el fenómeno de la inmigración"[83], tal cual lo describe Català i Bas; sino, sobre todo, "son competentes en materia de integración"[84], como él mismo se cuestiona.

Entonces, si la inmigración es sobre todo una realidad que atañe a las Comunidades Autónomas y los Ayuntamientos, se torna relevante revisar la actual la configuración en alguno de ellos.

A juicio de Josép Felip i Sardà, Elisa Nuñez y Mónica Ortega, en «El modelo valenciano de integración de los nuevos ciudadanos», se destaca el hecho de que "en la Comunidad Valenciana[85] se siguen las recomendaciones europeas sabiendo que la educación, la información y la formación son factores clave para una buena integración"[86]. Según los autores, "toda persona empadronada en la Comunitat es valenciana, lo que confiere al inmigrante la dignidad de ser sujeto de derechos y obligaciones"[87]. En tal sentido, plantean un nuevo concepto de ciudadano bajo la certeza de que "la integración real es solo posible si la solidaridad, el respeto y la igualdad de derechos se consolidan como valores absolutos de convivencia intercultural"[88]; así, reclaman que se debe dejar de considerar al inmigrante como receptor del Estado de bienestar, de manera exclusiva, para "otorgarle la valoración

[83] CATALÀ I BAS, Alexandre H., *op. cit.*, p. 58.
[84] *Ibid.*, p. 59.
[85] No son pocas las publicaciones que coinciden en resaltar la cualidad pionera de la Comunidad Valenciana en el campo de las políticas en torno a la inmigración. Por eso, puede ser ilustrativo revisar algunos de sus postulados.
[86] FELIP I SARDÀ, Josep María; NÚÑEZ, Elisa María y ORTEGA, Mónica, «El modelo valenciano de integración de los nuevos ciudadanos», en *La integración de la población inmigrante en el marco europeo, estatal y autonómico español*, Iustel, Madrid, 2009, p. 345.
[87] FELIP I SARDÀ, Josep María; NÚÑEZ, Elisa María y ORTEGA, Mónica, *op. cit.*, p. 346.
[88] *Ibid.*, p. 345.

de trabajador, como motor de la economía, como inversor, como consumidor, como empresario…"[89].

Ejemplar desde varios enfoques, la configuración pone en el centro de la discusión a la persona, la cual asume el goce y responsabilidad de la titularidad de sus derechos; asimismo, se reconoce en el extranjero lo que se daría por sentado en el nacional: la potencialidad de su influjo movilizador en ámbitos laborales, sociales, culturales, etc. No obstante, se cae en un exceso quizá político: toda persona empadronada es valenciana; son, en buena cuenta: "los nuevos valencianos"[90].

¿Una idea así respeta las identidades culturales? ¿No será que, ahora, para no marginar o segregar, como pudo ocurrir en el pasado, se construye una perspectiva de asimilación; por encima de la razonable interculturalidad? ¿Tan difícil es aceptar la diferencia, aunque existen los caminos emprendedores de la adecuación? ¿No se estará asumiendo la realidad con una visión reduccionista, mediante un discurso que parece un abrazo fraterno pero que al final es un estrujón que asfixia?

Sostiene Vandana Shiva que "en nuestro tiempo, cultivar y conservar la diversidad no es ningún lujo. Es un imperativo de la supervivencia. Es la precondición de la libertad para todos y todas. En la diversidad, hasta lo más pequeño tiene un sitio y un papel"[91]. Me temo que caer en el uso indiscriminado de "nuevo valenciano" tira por tierra la precondición de la libertad que exige la autora; a lo cual yo sumaría la igualdad.

El que a Matthew o Binta o Wafaa se les pueda considerar nuevos valencianos no suprime el hecho nativo de ser nigeriano, senegalesa o libanesa, respectivamente; ¿pero qué suprime o condiciona esta reluciente configuración? Que yo resida en Valencia, como se refiere en mi documento de empadronamiento, no hace de mí un nuevo valenciano sino un peruano que habita en esta ciudad y forma parte, también activamente, de la Comunidad. Tengo compatriotas que se han estrenado como españoles, porque han adoptado luego de un proceso legal otra nacionalidad, además de la peruana; no han renunciado a la de origen porque un convenio de 1959 y sus protocolos les permiten ostentar una doble. Conozco bolivianos que

[89] *Ibid*., p. 345.
[90] *Ibid*., p. 345.
[91] SHIVA, Vandana, *Manifiesto para una democracia de la Tierra. Justicia, sostenibilidad y paz*, Paidós, Barcelona, 2006, p. 116.

renunciaron a la de origen para adoptar la nacionalidad española, pues no cuentan con pactos que les ofrezcan una salida sin declinaciones. Sin embargo, estas situaciones supraprovinciales, que tienen razones internacionales e incluso atañen a lo patrio o la identidad, no deberían extrapolarse a escenarios de lo regional y cotidiano, pues no conviene llamar a un equipo por el nombre de uno de sus integrantes, por más excelso que este sea.

El concepto "nuevo valenciano" corre el riesgo de pasar por alto la diversidad (mientras incuba, anecdóticamente, una diferenciación: antiguo frente a reciente), con una amable tendencia hacia a la homogenización; a su vez, está en la línea de la transculturación por encima de la interculturalidad, que favorece la pluralidad. Asumir como "nuevo valenciano" a todo aquel que se empadrona es encajar en la persona una empatía que suele ser una conquista del tiempo, o una derrota del mismo; en cierta forma, se acelera un proceso que podría alcanzarse naturalmente.

Es posible que, en respuesta a los extremos negativos del pasado, con rasgos de desconocimiento, incomprensión o discriminación, el presente y el futuro se sustenten en un extremismo nuevo que engulle las diferencias. Después de la herencia colonizadora de hace ya varios siglos, superada en muchísimos sentidos, no se puede caer en una experiencia humana global que linda con la fagocitación.

IV.

Otros datos que merecen atención sobre el primer trimestre de 2011 en CeiMigra son los correspondientes a la nacionalidad de los estudiantes: se matricularon 15 mujeres y 12 hombres de la República Popular China, que conforman el 18% de la totalidad de inscritos (el año anterior, en el ciclo equivalente, también conformaron el grupo mayoritario, con 17%; luego figuraban los estudiantes de Nigeria, Brasil, Ucrania y Marruecos). Este porcentaje hace de ellos el colectivo más numeroso en CeiMigra, seguido muy lejanamente por personas de Pakistán (10%), Ucrania (9%), Marruecos (7%) y Brasil (6%)[92]. La presencia elevada de ciudadanos chinos en

[92] La responsable del área de Formación, Pilar Martínez, me contó en una entrevista personal que, cuando dieron inició a los cursos de enseñanza de español en CeiMigra, hace poco menos de una década, la mayoría de estudiantes provenía de Rumania; además, de Rusia y Ucrania. Cabe conjeturar que el ingreso de Rumania a la Comunidad Europea, el año 2007, puede servir para aventurar una explicación (no la única) en torno al descenso en la demanda del aprendizaje del idioma en la institución: siendo ciudadanos comunitarios, tienen permitida la residencia en España por un periodo inferior a tres meses con estar provistos del pasaporte o un documento de identidad válido; para estancias superiores a un trimestre, basta con requerir su inscripción en el Registro

clases de español aporta datos para repensar la perspectiva que se construyó sobre ellos, un quinquenio atrás, en los medios masivos y la colectividad en general, como indiferentes a la discriminación y reacios a la integración. Es particularmente simbólica su presencia en CeiMigra (como en otros centro de enseñanza y formación), porque no son el grupo más numeroso de extranjeros en la Comunidad Valenciana ni en España, tampoco el más numeroso entre los que se comunican mediante una lengua no occidental; sin embargo, muchas veces son los que ocupan mayor cantidad de asientos de las aulas donde se imparte un idioma complejamente distinto del que usan.

De acuerdo con Guillermo Sáenz de Santa María, en su libro *De la integración a la inclusión*:

> Cualquier estudio se basa en la observación de casos que se repiten. A un número determinado de repeticiones se le pone un nombre y unas pautas de actuación. Así, cada vez que alguien se encuentre con un caso que cumple las propiedades de otro ya estudiado, se supone que sabemos lo que tenemos que hacer. Pero en educación debemos partir de la base de que todos somos diferentes, en cuanto a personalidad[93].

La enseñanza de español para extranjeros va más allá del mero hecho de enseñar (comunicar un conocimiento para que se aprenda), si bien sus contenidos se articulan sobre esta base. Implica también la introducción de una perspectiva educativa, la misma que es consciente de las diferencias entre las personas y sus antecedentes culturales; incluso, más allá de los imaginarios nacionales que nos llevan a homogenizar por bloques a las personas: Paulinus y Henry, que comparten el origen nigeriano, no responden de la misma forma a estímulos y situaciones diversas.

Dado que hay estudiantes cuyas lenguas son bastante distintas de la que se imparte (una se vale de ideogramas o la otra se escribe de derecha a izquierda), hay estudiantes que tienen una perspectiva cultural que suele diferir hondamente de la

---

Central de Extranjeros mediante una solicitud y el pago de la tasa correspondiente (de acuerdo con la información de la Conselleria de Solidaridad y Ciudadanía de la Generalitat Valenciana). Asimismo, Pilar Martínez nombró alguna asociación rumana que imparte el español a sus conciudadanos. Por tanto, no es que ahora, sencillamente, descuiden el conocimiento de la lengua, puede que lo hagan bajo modalidades alternativas.

[93] SÁENZ DE SANTA MARÍA, Guillermo, *De la integración a la inclusión*, Ecoem, Sevilla, 2008, p. 10.

cultura hispanohablante; esta brecha puede no ser muy estrecha tampoco entre aquellos que tienen en común el origen latino de sus idiomas maternos (Rumania, Brasil, entre otros) o la condición de europeos. El hecho es que, además de enseñar un idioma para tender puentes por encima de estas brechas, hay que ayudar al desarrollo o afianzamiento de las dimensiones intelectuales, emocionales y sociales de la persona; es decir, generar en medio de la enseñanza espacios para la educación, la educación como un vehículo hacia la armonía.

Y es que, la educación ayuda al estudiante, ya sea niño o adulto, hombre o mujer, a comprender mejor el mundo; de esta forma, entender a los otros con mirada más abierta y visualizarse a sí mismo dentro de un contexto nuevo, cambiante o necesario. Esta aspiración implica, por ejemplo, el uso de material extra (no solamente el diccionario bilingüe o monolingüe; sino, llevar al aula alguna enciclopedia o hacer uso de una virtual; ver una película o un anuncio publicitario, etc.) o su elaboración (carteles en el aula con referencias regionales, mapas o símbolos como los que se encontrarían en la calle), un programa de actividades[94] (visitas a museos, recorrer una plaza para conversar sobre su monumento y ciertas valoraciones históricas o artísticas, entre otras); pero, sobre todo, establecer tiempos de la reflexión, de diálogo colectivo, y mucho ejercicio de flexibilidad para adaptar, en algunas circunstancias, el objetivo de la enseñanza del español a las conquistas de orden intercultural; al punto que se pueda estancar un avance a pesar del programa planteado, acelerar otro o modificar las rutas.

Así, no solo podremos colaborar en la plausible finalidad de acercar una lengua nueva a un conjunto de personas, que debe orientarse "hacia un uso comunicativo y funcional de la misma, basado en el desarrollo de la competencia comunicativa del hablante"[95]; podremos también construir las bases para que estos seres humanos mejoren su posición en la sociedad, se integren de manera más completa y concreta, y cuenten incluso con mayores herramientas para conseguir o mantener un empleo.

---

[94] Durante las dos últimas semanas en CeiMigra, esas en que hicimos clase después de la fecha oficial para la finalización del ciclo, mis estudiantes vieron un vídeo en torno a la educación en zonas bilingües, presenciaron la lectura teatral de un texto de Alejandro Casona y algunos visitaron una exposición típica de Valencia. Cada actividad fue una oportunidad muy positiva para hablar sobre el castellano y el valenciano, la cultura española, sus manifestaciones nacionales o locales y sus múltiples peculiaridades.

[95] PRADO ARAGONÉS, Josefina, «El ejemplo lexicográfico como referente cultural en la enseñanza de español como lengua extranjera», *Diccionario, léxico y cultura*, Universidad de Huelva, Huelva, 2004, p. 157.

En el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, inciso 1, se postula que "toda persona tiene derecho a la educación". Y esta "tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales", como se indica en el siguiente inciso. En consonancia, la Constitución española considera la educación como un derecho fundamental, del cual no se excluye a nadie: "Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación"[96] (artículo 27, inciso 5).

Pues bien, está en los docentes y en quienes estamos vinculados a la ramas formativas, pero también a la sociedad en general, velar por esas garantías y participar solidariamente en favor de esta conquista.

V.

La Declaración de las Naciones Unidas (1948) se define universal porque los valores que consagra tienen un alcance global y una repercusión internacional. Lo dice mejor Stéphane Hessel:

> Ante todo, la Declaración Universal de los Derechos Humanos no es occidental. El esfuerzo en su elaboración fue precisamente el de escuchar qué valores coexisten en todas las culturas y religiones. Es cierto, sin embargo, que no había una representación homogénea de todas las culturas y que el Islam estaba menos representado […]. Es cierto. Pero los musulmanes pueden sentir que muchas de las partes pueden satisfacerles. Hay que decir que todas las culturas y las civilizaciones podrían encontrar cobijo en los grandes principios, pero es legítimo que cada país y cada cultura tenga su forma de interpretar el texto[97].

Son destacables, especialmente, las líneas con que concluye su reflexión, pues los "grandes principios" de la Declaración devienen en "cobijo" para la humanidad en pleno[98]; para la diversidad de culturas, que pueden acogerse a su propia interpretación. En tal sentido, la Declaración Universal es la plataforma sobre la

[96] En: http://www.boe.es/aeboe/consultas/enlaces/documentos/ConstitucionCASTELLANO.pdf (consultado el 15 de mayo de 2011)

[97] HESSEL, Stéphane, *Hacia nuevas solidaridades. Diez diálogos sobre cooperación al desarrollo*, Los libros de la Catarata, Bilbao, 2009, p. 226-227. Cabe agregar que la opinión de Hessel es anecdóticamente relevante porque es uno de los personajes que trabajó en la creación de las Naciones Unidas y fue redactor de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

[98] No comparto la perspectiva de Hessel en torno a que existe más de una civilización… Él habla de "todas", como si hubiera una pluralidad.

cual se guía el respeto de las identidades culturales, que merecen una defensa crítica desde el régimen del Derecho y antes, desde el sentido común. Una identidad cultural que, encuadrada en los derechos humanos, debe ser protegida y estimulada para su interrelación en los procesos de integración, con la finalidad de dignificar a las colectividades.

La integración, que no está planteada en la Declaración Universal de Derechos Humanos porque se proyectaban otro tipo de necesidades al final de una guerra mundial en que hacía falta salvaguardar a las personas de tanta inquina, espanto, ruina y muerte, es hoy una exigencia moral que se puede rastrear en convenios, tratados y convenciones multinacionales de gran envergadura (Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial, aprobada en 1965; Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de todos los Trabajadores Migratorios y sus Familias, aprobada en 1990; entre otras). Su presencia, transversal en cada uno, da cuenta no solo de su pretensión global sino también de su universalidad; ya que los convenios, tratados y convenciones en materia de derechos humanos que la delinean, están sustentados en la Declaración de Naciones Unidades, que es la norma por excelencia y el eje del Derecho internacional.

Una integración que se distinga por su concepto renovado, bajo la perspectiva de la adecuación, y se caracterice por su flexibilidad para acomodarse a las necesidades múltiples de una realidad compleja, heterogénea y en movimiento; una integración que involucre activamente a todos los actores posibles y se anticipe a los conflictos que puede generar el progreso y se encamine a una armonía enriquecedora. Que, como se plantea en muchos textos y directrices, ponga en el centro del debate a la persona; pero que no la ponga ahí sola, sino al lado de otra, y otra, y otra.

CONCLUSIONES

1. Para la enseñanza de español para extranjeros, sería conveniente que el docente supiera un idioma alternativo; además del que imparte, el mismo que puede servir como lengua vehicular; a su vez, es beneficioso que el docente reflexione sobre la variante culta y coloquial del español que enseña, para tomar plena conciencia de sus particularidades y diferencias. Asimismo, sería importante que recabase información complementaria sobre sus estudiantes, al cabo de algunos días de iniciado el ciclo; saber cuánto tiempo lleva cada uno en el país, qué idiomas hablan, si tienen estudios escolares completos y formación superior.
2. El docente de español para extranjeros debe aprovechar que sus estudiantes, generalmente, no tienen tantos prejuicios con el vocabulario y expresiones del idioma, con el fin de fortalecer una perspectiva de género para su uso. Del mismo modo, debe aprovechar las situaciones comunicativas de la enseñanza para reforzar la autoestima de los estudiantes y su autoreconocimiento, a través de actividades que los lleven a mencionar las virtudes del compañero y las propias. Finalmente, sería útil que el docente contara con materiales extra, un programa de actividades fuera del aula, esté dispuesto a hacer uso de estrategias pedagógicas diversas y algo de histrionismo para impartir sus clases; como correlato, realice una evaluación continua del proceso de aprendizaje, en favor de sus estudiantes.
3. El docente puede asumir el rol de velador de uno de los aspectos identitarios de sus estudiantes: el nombre. Ha de esforzarse por pronunciarlo correctamente, así como exige una pronunciación cada vez más idónea del alfabeto y las palabras que enseña. En consonancia, el docente haría bien en informarse sobre la historia, cosmovisión, sociedad y geografía de las naciones de las cuales proceden sus estudiantes. Por otro lado, debe promover que ninguno sea deshumanizado con generalidades que hagan de ellos el país del cual provienen, la religión que profesan, la cultura que portan o la situación de extranjeros o inmigrantes que ostentan.

4. En las clases de español para extranjeros se dan situaciones problemáticas de carácter típico, frente a las cuales el docente podría anticiparse, en el plano de la reflexión como en el de la acción: la contingencia de un tema incómodo en el aula, como la documentación y trámites exigidos a un extranjero; las dificultades personales que pueden tener los estudiantes para la comprensión, interpretación y expresión; o el ausentismo, al cabo de las semanas. Abordar estas cuestiones supone tener presente que el estudiantes es el respetado protagonista de su propio desarrollo y aprendizaje; y el docente, una persona que asume un entrenamiento periódico, reflexivo y autocrítico.

5. La enseñanza de español para extranjeros debería recaer en personas con experiencia en el rubro de la enseñanza y dispuestas a brindar tiempo extra para su capacitación en aspectos como gestión de la diversidad y competencia intercultural. Cuando la docencia la lleva adelante una persona en calidad de voluntaria, es favorable y provechoso que el centro no solo estimule los aspectos de solidaridad que involucra el trabajo; sino, también, que destaque la oportunidad que este brinda para desarrollar actividades concordantes con los intereses personales y que, en muchos sentidos, generan un amplio beneficio individual que supera el mero ámbito material. Voluntarios o no, el centro debería certificar a sus docentes, así como certifica a sus estudiantes; pues es una forma de reconocimiento que estimula y valora; asimismo, tendría que encaminarse a que la certificación sea cada vez de mayor oficialidad.

6. Es primordial que los centros de enseñanza de español para extranjeros, desde una perspectiva intercultural, asuman que el aprendizaje del idioma va más allá del orden instrumentalista, como herramienta para la comunicación; deben plantearse que su gestión facilita un medio poderoso y complejo, que hace posible muchos aspectos de la relación que sus estudiantes establecen y establecerán con otras personas… una plataforma esencial para su propia integración social. Por tanto, los centros tienen que adiestrarse en la flexibilidad para acomodar sus lineamientos a los cambiantes escenarios de la migración, y otros afines.

7. Generalmente, los estudiantes de español para extranjeros no están integrados a la sociedad; aunque se puede inferir que ansían estarlo. Sin embargo, para conquistar este objetivo se enfrentan a una serie de dificultades que tienen su

más representativo escollo en el plano económico; puesto que, un elocuente porcentaje de ellos se encuentra en situación de desempleo. La falta de trabajo, que afecta la continuidad del estudio y dificulta el aprendizaje, es una circunstancia que repercute en la seguridad humana, la experiencia del miedo y la percepción de titularidad de derechos de las personas. Urge que el derecho al trabajo, categóricamente universal, inalienable, indivisible e interdependiente, no solo sea garantizado; además, se tiene que resguardar su libre elección y las condiciones de equidad para llevarlo a cabo. Esta es una piedra angular para la integración cultural y social; por ende, para una integración plena y sostenida.

8. Se debe aspirar a que la enseñanza de español para extranjeros introduzca una perspectiva educativa, que no solo implica la adquisición de conocimientos; sino, sobre todo, desarrolla capacidades intelectuales, emocionales y sociales. Asimismo, la educación, con objetivos análogos aunque contenidos distintos, debe abarcar también a la población nativa. De esta forma se motivaría una disposición humanitaria y una voluntad integracionista, se incitaría el interés positivo, se reduciría el temor a lo extraño y se cultivarían las condiciones para un manejo solidario de la seguridad humana.

9. Se necesita un cambio de apreciación en conceptos como inmigración e integración, a fin de ubicar al ser humano en el centro del debate, preservando la diversidad y favoreciendo la interculturalidad, por encima de los discursos de homogenización, transculturación y asimilación. En torno al primero, asumir que es una situación transitoria y no una condición identitaria; por tanto, responde a un tiempo finito que suele concluir con el establecimiento en un lugar o país ajeno; no es un hecho que se prolonga ininterrumpidamente ni que tendría que devenir en etiqueta para individuos. Este cambio de apreciación puede establecer una frontera para nuevas responsabilidades personales, lo cual conlleva el asentamiento de un imaginario que estimula, justiprecia y demanda aportes para la colectividad, no solo la recepción de protección o ayuda. La integración debe vincularse a la idea de adecuación, pues esta remite al esfuerzo compartido, a la aspiración de puntos de equilibrio social y a la igualdad entre las personas.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

ABLEY, Mark

2006 *Aquí se habla*. Barcelona: RBA

ALBIACH, Jéssica

2007 «2 550 chinos de Valencia ya tienen su negocio propio». En: *Qué!*, 8 de noviembre.

AMPUERO, María Fernanda

2011 «No veo tanta irregularidad sobrevenida». En: *Latino*, viernes 25 de marzo.

AZURMENDI, Mikel

2003 *Todos somos nosotros. Etnicidad y multiculturalismo.* Madrid: Taurus.

ALVAR EZQUERRA, Manuel

2003 *La enseñanza del léxico y el uso del diccionario.* Madrid: Arco Libros.

BATISTA, J.

2011 «El número de inmigrantes cae por primera vez tres 16 años de constante incremento». En: *Las provincias*, 5 de abril.

BERMAR MORENO, Matías

2005 «Atención socioeducativa a inmigrantes en centros de adultos». En: Fernández García, Tomás y Molina, José G. *Multiculturalidad y educación. Teorías, ámbitos y prácticas*. Madrid: Alianza Editorial.

CATALÀ I BAS, Alexandre H.

2009 «Inmigración y gobierno multinivel». En: Tur Ausina, Rosario (dir.). *La integración de la población inmigrante en el marco europeo, estatal y autonómico español*. Madrid: Iustel.

CESTERO MANCERA, Ana María

2000 *El intercambio de turnos de habla en la conversación (análisis sociolingüístico).* Salamanca: Universidad de Alcalá.

CISNEROS, Luis Jaime

2010 «¿Quién es el prójimo?». En: Giusti, Miguel y Patrón, Peti (eds.). *El futuro de las humanidades*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

COATES, Jennifer

2009 *Mujeres, hombres y lenguaje. Un acercamiento sociolingüístico a las diferencias de género*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.

CONDORI MAMANI, Gregorio

1982 *Gregorio Condori Mamani: autobiografía*. Valderrama, Ricardo y Escalante, Carmen (eds.). Cusco: Centro Bartolomé de las Casas

CONSELLERIA D´INMIGRACIÓ I CIUTADANIA,

2008 *Plan director de inmigración y convivencia 2008-2011*. Valencia: Generalitat Valenciana.

ECHEITA, Gerardo

2006 *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea Ediciones.

FELIP I SARDÀ, Josep María; NÚÑEZ, Elisa María y ORTEGA, Mónica

2009 «El modelo valenciano de integración de los nuevos ciudadanos». En: Tur Ausina, Rosario (dir.). *La integración de la población inmigrante en el marco europeo, estatal y autonómico español*. Madrid: Iustel.

2009 «Binomio identidad – integración: Québec, Cataluña y la Comunidad Valenciana». En *Revista valenciana d´estudis autonòmics*, n.º 52. Valencia: Conselleria de Gobernació.

FERNÁNDEZ GARCÍA, Tomás y LÓPEZ PELÁEZ, Antonio

2005 «Las políticas de inmigración». En: Fernández García, Tomás y Molina, José G. *Multiculturalidad y educación. Teorías, ámbitos y prácticas*. Madrid: Alianza Editorial.

FORMARIZ, Alfons

2003 «Políticas de formación de personas adultas inmigradas. Cuestiones generales». En: Essomba i Gelabert, Miquel Àngel (coord.). *Educación e inclusión social de inmigrados y minorías*. Barcelona: Praxis.

GAMIO, Gonzalo

2009 «Universalismo e identidades culturales: elementos para una cultura de paz». En: Alegría Varona, Ciro et. al. *Hacia una cultura de paz*. Lima: Pontifica Universidad Católica del Perú.

GARCÍA MOUTON, Pilar

2000 *Cómo hablan las mujeres*. Madrid: Arco Libros.

HABERMAS, Jürgen

1999 *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Barcelona: Paidós.

HESSEL, Stéphane

2009 *Hacia nuevas solidaridades. Diez diálogos sobre cooperación al desarrollo*. Bilbao: Los libros de la Catarata.

INSTITUTO CERVANTES

2005 *Español como nueva lengua. Orientaciones del Instituto Cervantes para un curso de emergencia destinado a inmigrantes.* Madrid: Santillana Educación.

INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN DE CIENCIAS SOCIALES

2005 *Las necesidades sentidas de los inmigrantes en la Comunidad Valenciana. Estudio sociológico cualitativo y cuantitativo.* Valencia: Fundación CeiMigra.

INSTITUTO DE MIGRACIONES Y SERVICIOS SOCIALES

2001 *Estrategias y dificultades características en la integración social de los distintos colectivos de inmigrantes llegados a España.* Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

KAPUŚCIŃSKI, Ryszard

2003 *Los cinco sentidos del periodista.* México: Fondo de Cultura Económica.

LIPOVETSKY, Gilles

2000 *El crepúsculo del deber*. Barcelona: Anagrama.

MACEDO, D. y BARTOLOMÉ, L.

1999 «El racismo en la era de la globalización». En: Imbernón, F. (coord.). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Editorial Graó.

MAGRIS, Claudio

2008 *Infinito viajar*. Barcelona: Anagrama.

MARINA, José Antonio y LOPEZ PENAS, Marisa

1999 *Diccionario de los sentimientos*. Barcelona: Anagrama.

MARTÍN GARCÍA, Josefa

1999 *El diccionario en la enseñanza del español*. Madrid: Arco Libros.

MARTÍNEZ MANTILLA, Mónica

2011 «La importancia de la adaptación». En: *Toda la información*, año 6, n.º 76, marzo.

MELERO VALDÉS, Luisa y DÍE OLMOS, Luis

2010 «El enfoque psicosocial en las migraciones». En: Melero Valdés, Luisa (coord.). *La persona más allá de la migración*. Valencia: Fundación CeiMigra.

MORALES OROZCO, Luis

2006 *La integración lingüística del alumnado inmigrante. Propuestas para el aprendizaje cooperativo*. Madrid: Los libros de la Catarata.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco

2007 *Qué español enseñar*. 2.ª ed. Madrid: Arco Libros.

MORENO GARCÍA, Concha

2004 *La enseñanza del español como lengua extranjera en contexto escolar. Un enfoque intercultural de la enseñanza de la lengua.* Madrid: Los libros de la Catarata.

2004 «Español como lengua extranjera en el contexto escolar: una fórmula para la convivencia». En: Jordan Sierra, José Antonio et. al. *La formación del profesorado en educación intercultural.* Madrid: Los libros de la Catarata.

NACIONES UNIDAS, Asamblea General de

(1948) *Declaración Universal de Derechos Humanos*. En: http://www.un.org/es/documents/udhr/

POLO, Sara

2011 «Éxodo de talentos». En: *G/U/Campus* (diario *El mundo*), n.º 23, 6 de abril.

PORCEL ESTEPA, María

2011 «La china más guapa es española». En: *El País*, 17 de enero.

PRADO ARAGONÉS, Josefina

2004 «El ejemplo lexicográfico como referente cultural en la enseñanza de español como lengua extranjera». En: Prado Aragonés, Josefina y Galloso Camacho, María Victoria (eds.). *Diccionario, léxico y cultura*. Huelva: Universidad de Huelva.

REDE GALEGA CONTRA A POBREZA y ASOCIACIÓN GALEGA DE REPORTEIROS SOLIDARIOS

2011 *Guía de estilo para periodistas. ¿Cómo informar de colectivos en riesgo de exclusión?* Santiago de Compostela: Ministerio de Sanidad y Política Social, España / EAPN Galicia / AGARESCO.

SÁENZ DE SANTA MARÍA, Guillermo

2008 *De la integración a la inclusión*. Sevilla: Fundación Ecoem.

SECRETARÍA CONFEDERAL PARA LA IGUALDAD – DEPARTAMENTO CONFEDERAL DE MIGRACIONES

2011 *Situación de la población trabajadora extranjera.* Madrid: Sindicato Unión General de Trabajadores (UGT)

SHIVA, Vandana

2006 *Manifiesto para una democracia de la Tierra. Justicia, sostenibilidad y paz*. Barcelona: Paidós.

VILLAREAL, Fernando

2009 *Enseñanza de la lengua a inmigrantes. Estudio de políticas de integración lingüística en tres países europeos y retos para el caso español.* Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración, España / Fundación Luis Vives.

YAGÜE GUTIÉRREZ, Pilar

2004 «Las "formas rutinarias" en la enseñanza de ELE. Teoría y práctica». En: Gómez Asencio, José y Sánchez Lobato, Jesús (dir.). *Forma 6. Léxico, fraseología y falsos amigos.* Madrid: Sociedad General Española de Librería, S. A.



AJUNTAMENT DE VALÈNCIA

REGIDORIA DE BENESTAR SOCIAL I INTEGRACIÓ

