

UNIVERSIDAD DE OVIEDO

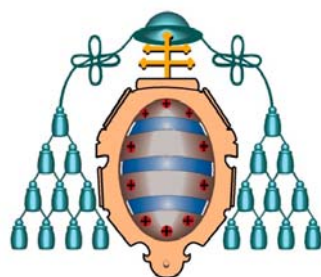
Máster de Español como Lengua Extranjera

***El fenómeno migratorio a través de la
narrativa hispánica contemporánea:
Una propuesta didáctica, el caso de la inmigración
africana a España***

Alumna: Claudia Gara González Ramos

Tutor: Eduardo San José Vázquez

Julio de 2013



UNIVERSIDAD DE OVIEDO

Máster de Español como Lengua Extranjera

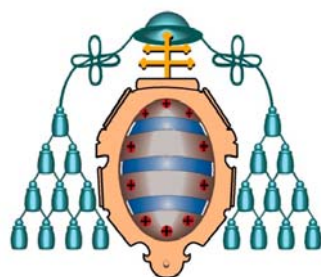
***El fenómeno migratorio a través de la
narrativa hispánica contemporánea:***

***Una propuesta didáctica, el caso de la inmigración
africana a España***

Alumna: Claudia Gara González Ramos

Tutor: Eduardo San José Vázquez

Julio de 2013



UNIVERSIDAD DE OVIEDO

Máster de Español como Lengua Extranjera

***El fenómeno migratorio a través de la
narrativa hispánica contemporánea:***

***Una propuesta didáctica, el caso de la inmigración
africana a España***

Alumna: Claudia Gara González Ramos

Tutor: Eduardo San José Vázquez

Julio de 2013

Firma del tutor:

Firma de la alumna:

Índice general

INTRODUCCIÓN.....	1
<u>PRIMERA PARTE: CUESTIONES TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS.....</u>	<u>6</u>
1. Límites y fronteras: hacia una definición y clasificación de los fenómenos migratorios.....	6
1.1. Emigración, destierro, exilio, diáspora, éxodo, refugiado, expatriado, desplazado.....	20
1.2. La red de apoyo a los inmigrantes.....	23
2. Fenómenos migratorios de la España contemporánea.....	28
2.1. La integración.....	35
3. La narrativa hispánica contemporánea sobre migraciones.....	37
3.1. La narrativa y la literatura de migraciones en E/LE.....	50
3.2. Presencia de narrativa en manuales de E/LE.....	54
3.3. El aula de E/LE con inmigrantes.....	63
4. Conclusiones.....	68
<u>SEGUNDA PARTE: PROPUESTA DIDÁCTICA.....</u>	<u>72</u>
1. Introducción y contextualización.....	72
2. Competencias y resultado del aprendizaje.....	73
3. Metodología.....	73
4. Estrategias.....	74
5. Objetivos.....	75
6. Contenidos.....	76
7. Procedimiento.....	77
8. Cronograma.....	78
9. Actividades.....	78
10. Evaluación.....	86
11. Bibliografía primaria y secundaria.....	86
BIBLIOGRAFÍA.....	89
CATÁLOGO DE IMÁGENES.....	92

*La riqueza cultural del mundo es su diversidad dialogante.
Cada cultura se nutre de sus raíces pero sólo se desarrolla en contacto con las demás»*

Declaración de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural como Patrimonio de la Humanidad París, 2001

INTRODUCCIÓN

El trabajo que aquí presentamos es el resultado de la unión entre la narrativa, la enseñanza del español como lengua extranjera y el fenómeno de la migración contemporánea. Con afán de realizar una aproximación a los entes que componen este triángulo, en primer lugar, hemos realizado una ligera investigación sobre el proceso migratorio, poniendo especial atención al ámbito español. En segundo lugar, hemos investigado acerca de la presencia de este fenómeno en la narrativa hispánica contemporánea, sabiendo de antemano que es una esfera de contenido casi inabarcable para un trabajo de estas características, por lo que se trata de únicamente de una aproximación. Por último, nos hemos centrado en la enseñanza del español como lengua extranjera, a través de una propuesta de actividades o unidad didáctica que tiene como objetivo la extrapolación de la teoría perteneciente a la primera parte del trabajo a una segunda parte del mismo, la cual centra su interés en el aspecto más práctico.

Por lo tanto, el objetivo del presente trabajo es la aplicación al aula de E/LE de la narrativa, más concretamente, la narrativa de migración en grupos de aprendientes multiculturales, debido a que la consideramos una herramienta de potente integración cultural y aprendizaje de la lengua. En este aspecto radica el interés de nuestro trabajo, pues los aspectos más teóricos sobre la inmigración y la narrativa hispánica contemporánea forman la columna que sustenta nuestra mayor aportación —que no es únicamente nuestra propuesta didáctica, pues cualquier profesor de E/LE interesado en el tema podría realizar una propuesta personal adaptada a su grupo—, la cual se concentra en la intención de trasladar este tipo de textos a un aula con inmigrantes, pues se trata de escritos que contienen experiencias de migración, donde los aprendientes pueden hallar personajes que les identifican e historias cercanas a su experiencia vital.

El contexto en el que se plantearía la propuesta práctica de la segunda parte de este trabajo se ha situado en las Islas Canarias, en primer lugar porque es un territorio en el que desde hace aproximadamente una década ha llegado numerosa población desde África, y en

segundo lugar, porque es el contexto en el que se pretende poner en práctica de forma real el trabajo que aquí introducimos.

El trabajo con inmigrantes no es, por lo general, una de las preferencias de los profesores de español para impartir clase, debido a que se trata de estudiantes que generalmente componen grupos multiculturales y carecen de medios económicos suficientes para costear los manuales que en otros cursos de español están presentes; lo cual dificulta en cierta medida la docencia, llegando a ser, en ocasiones, un reto. Por aspectos como los citados, la producción por parte del profesor de E/LE de materiales originales y adaptados al grupo se hace una necesidad.

Esta es una de las potencialidades que hemos encontrado a la hora de plantear el presente trabajo, pues el hecho de que en las aulas de español para inmigrantes generalmente no se exigen manuales tradicionales es una oportunidad para la apertura a otros campos que van más allá de las lecciones comunes que se circunscriben a la esfera más cercana a los aprendientes, como pueden ser los medios de transporte, las compras, el ámbito legal, etc. En este trabajo no pretendemos dejar el aspecto práctico a un lado, ya que en el español para inmigrantes la urgencia de la práctica exige que los contenidos sean lo más inteligibles posible; pero sí deseamos establecer una propuesta que lleve estos contenidos cercanos al aprendiente hasta la literatura, concretamente a la narrativa de migración, donde la cercanía de las experiencias, tratadas desde el respeto y la comprensión, se convertirán, con suerte, en una experiencia agradable de aprendizaje.

Como hipótesis de partida, sabíamos que la literatura está presente en las clases de español tanto para extranjeros como para inmigrantes, por lo que la novedad la introducimos llevando al aula la narrativa de migraciones. Nuestra aportación, debido a las características del presente trabajo, es una propuesta breve, que de tener éxito en el aula puede ser complementada con los títulos de novelas que citamos en la primera parte del trabajo, pues en su mayoría son susceptibles de ser trabajadas en el aula, al menos de forma extractada.

Un texto es aquella unidad que posee sentido completo, por lo tanto, no depende de la extensión o de la naturaleza del mismo. Un texto, ya sea literario o prefabricado para el aula, en prosa o lírico, tiene grandes potencialidades para el aprendizaje del español como lengua extranjera. En nuestra opinión, estos aportan los contextos que en antiguos métodos como

«gramática-traducción» habían olvidado en el estudio de las reglas gramaticales y la traducción de oraciones aisladas. Desde la llegada del «enfoque comunicativo» o la enseñanza del español a través del «enfoque por tareas» se ha introducido poco a poco la importancia de la contextualización de la lengua, tanto por su valor pragmático como por la estimulación que ejerce sobre el alumno.

Otras nuevas formas audiovisuales de contar historias no están reñidas con la narrativa, por lo que hemos decidido introducir dentro de la propuesta práctica el uso de un cortometraje junto con los textos narrativos. De esta forma, reflejamos brevemente la posibilidad de hibridación de los medios expresivos dentro del aula, variando también los materiales, los medios de expresión y las actividades.

A pesar de que la experiencia es un grado, y existen numerosos casos que podríamos citar en los que la literatura es utilizada en el aula de E/LE, se nos antoja necesaria una justificación de autoridad, como puede ser la propuesta por Lasagabaster (1999) (en Vergara 2006: 19), la cual va más allá del ámbito lingüístico; pues en su opinión, la literatura impulsa el crecimiento personal del aprendiente. En su opinión, la «concienciación cultural» que se adquiere a través de la literatura —en nuestro caso, a través de la literatura de migraciones—, tiene importantes repercusiones en el proceso de crecimiento personal del individuo, conociendo así otras culturas y situaciones vitales que atraviesan otras personas en similares condiciones de vida. En cuanto al ámbito lingüístico, la explotación de los textos literarios en el aula de E/LE ha sido considerada muy beneficiosa por otros autores, pues favorece el desarrollo de todas las destrezas comunicativas, y no sólo la lectura (Gilroy y Parkinson 1997, en Vergara 2006:9).

No durante toda la vigencia del «enfoque por tareas» estuvo en uso la literatura en el aula, pues se consideró durante mucho tiempo que el lenguaje literario dificulta la inteligibilidad del mensaje. Por otro lado, su condición de materiales auténticos (Lasagabaster, 2000: 71, en Vergara 2006:9) los hace interesantes en el aula de E/LE, desechando así la idea de antaño acerca de que el lenguaje literario era un desvío de la lengua y aceptando a la literatura como una herramienta de conocimiento sociocultural.

En cuanto a la bibliografía utilizada para elaborar este trabajo, cabe destacar la ingente cantidad de títulos existentes sobre de migración, por lo que uno de los retos iniciales fue circunscribir el estudio a un ámbito más concreto, por ello decidimos centrarnos en la narrativa hispánica contemporánea, y dentro de ésta, sólo hemos destacado una serie de títulos representativos, quedando el resto para futuras investigaciones.

Por diversas razones, la novela que cobra mayor protagonismo sobre las demás es *Lo siento, pero no existe el paraíso* (2012), de Ricardo Bellveser. Se trata de un texto claro, directo y que mantiene el punto de vista de un inmigrante que busca el ansiado «paraíso», para lo cual ha de vivir toda una aventura que comienza con un duro viaje a bordo de una patera. El protagonista llega a las costas de la isla de Tenerife, pero su caso podría extrapolarse a cualquier inmigrante, por lo que es un texto que, desde el respeto, presenta una situación real y cercana para el aprendiente inmigrante de español, pero es interesante también para cualquier estudiante de E/LE, independientemente de su procedencia y situación.

Entre los problemas planteados a la hora de realizar este trabajo, no sólo constaba la bibliografía o la metodología a seguir. Los aspectos psicoafectivos fueron nos preocuparon desde un principio, debido a que elaborar una propuesta de estas características podía presentar problemas a la hora de ser puesta en práctica. La posibilidad de ponernos en contacto con el personal de ACCEM –la ONG en la que hemos tenido la oportunidad de realizar las prácticas ciertos alumnos de la IV edición del Máster de E/LE–, borró las dudas sobre una de nuestras hipótesis iniciales, llevar al aula de E/LE con inmigrantes textos narrativos de migración. La cercanía al contenido del texto y la identificación con la historia aumenta la motivación y la atención en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero fuimos advertidos de que el tratamiento de este tema debe mantenerse aislado de cualquier tipo de paternalismo o lamentación sentimental, pues la figura del emigrante se forja sobre personas valientes, que a pesar de vivir una situación complicada han afrontado una odisea para llegar hasta nuestras aulas, por lo que les debemos, como mínimo, un tratamiento de normalidad entre iguales; trabajando estos textos de migración de forma sensible pero serena.

Como punto final de esta introducción, cabe destacar de nuevo que probablemente el lector se sienta invadido por otros títulos de novelas que podrían haber hecho acto de

Claudia Gara González Ramos

TFM: *El fenómeno migratorio a través de la narrativa contemporánea*

presencia en este trabajo, o algún aspecto que ha quedado fuera del estudio. Reiteramos la necesidad de ser concisos y de evitar abarcar más contenido del necesario, debido a que

trabajamos bajo ciertas directrices que limitan número de páginas, por lo que, en parte, nos disculpamos por dejar fuera del estudio aquellos títulos que el lector añore entre estas páginas, y justificamos, al mismo tiempo, la necesidad de una introducción teórica sobre el fenómeno migratorio, ya que consideramos que una base teórica con datos reales es la mejor forma de argumentar las posteriores aportaciones que hemos realizado a lo largo del trabajo.

Queda pues, de esta forma, introducido el trabajo que comienza a continuación.

PRIMERA PARTE: CUESTIONES TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS

1. Límites y fronteras: hacia una definición y clasificación de los fenómenos migratorios.

Inmigración, emigración y migración. El trabajador «golondrina»

¿Hablamos de migración, de inmigración o de emigración? Ya desde 1885, Ernest George Ravenstein concebía la opción de que las migraciones no obedecieran a una ley definida, ahí estriba una de las dificultades para las Ciencias Sociales a la hora de estudiar el fenómeno migratorio, pues además interesa tanto por su impacto económico, social y humanitario (Checa y Arjona en Checa y Soriano 1999:52).

La palabra «migración» es ambivalente porque con ella se puede estar haciendo referencia tanto a la «inmigración» como a la «emigración»; pero es, de los tres términos, el menos utilizado en español para hacer referencia a este fenómeno humano, pues en la mayoría de casos, la palabra «migración» se reserva, generalmente para la migración animal.

Si nos referimos a los principales movimientos migratorios contemporáneos, las dos grandes oleadas migratorias a una Norteamérica «sin dueño» e independiente desde 1776 se produjeron de 1815 a 1860 –personas cualificadas procedentes de Irlanda, Gran Bretaña, Países Bajos, los países escandinavos y los estados alemanes– y desde 1880 a 1914 – personas de baja cualificación procedentes de Italia, Portugal, Polonia y Hungría –, esta segunda oleada se dirige tanto al norte como a sur de América. Pasados menos de cinco años, los emigrantes de esta segunda oleada regresaron poco a poco a sus países de origen, al contrario que las primeras emigraciones (ACCEM 2008:17). Desde entonces, en Estados Unidos se han recrudecido cada vez más las políticas migratorias.

En cuanto al término «emigrante», aquel que se desplaza de un país a otro, es un vocablo que en el imaginario español suele tener un matiz de antiguo, de término perteneciente al pasado, apegado a aquellas emigraciones de la España de los años sesenta y setenta. Si nos remontamos al pasado para conocer el origen de las migraciones, descubriremos que son tan antiguas como el origen de la humanidad y la distribución de las personas en la Tierra, pues las primeras migraciones se dan desde África, la cuna del ser humano. El conflicto que existe con el fenómeno de la migración se produce entre los

Derechos Humanos –los cuales garantizan el derecho a emigrar y buscar un futuro mejor a toda persona. Es decir, garantizan el derecho de abandonar un país pero no garantizan ser admitido en otro, lo cual es una decisión estatal– y la defensa del Estado del Bienestar, la estabilidad y la identidad nacional. Determinados colectivos consideran que este Estado del Bienestar, estabilidad e identidad nacional peligran con los flujos migratorios (ACCEM 2008:6), mientras que otros colectivos perciben en las migraciones un medio de comunicación y enriquecimiento intercultural. Esta supuesta defensa del Estado del Bienestar, la moral y la economía que enarbolan las personas contrarias a la inmigración, olvidan la historia de España –aunque es aplicable a casi cualquier nación–, la cual está atravesada por historias de migración.

Poco a poco, al ir desentrañando el juego de estas tres etiquetas –migración, emigración e inmigración– vamos descubriendo la dificultad que implica adentrarse en el tema que nos ocupa, pues una migración también puede realizarse dentro de las fronteras de un mismo país, por lo que debemos ser cautos con las definiciones. Es más, el término «emigrante» era usado en la época de la gran emigración española a Latinoamérica o el centro de Europa, tanto por las personas desplazadas como por los habitantes de estos países –lo lógico sería que ellos los llamaran «inmigrantes»– (D’Ors, 2002: 25).

En el Diccionario de la Real Academia Española, la entrada «inmigrar» contiene dos acepciones, siendo la primera «Dicho del natural de un país: Llegar a otro para establecerse en él, especialmente con idea de formar nuevas colonias o domiciliarse en las ya formadas». La segunda acepción es la siguiente: «Dicho de un animal: Instalarse en un territorio distinto del suyo originario».

En el mismo diccionario, el término «emigrar» presenta cuatro significados: «Dicho de una persona, de una familia o de un pueblo: Dejar o abandonar su propio país con ánimo de establecerse en otro extranjero»; «Ausentarse temporalmente del propio país para hacer en otro determinadas faenas»; «Abandonar la residencia habitual dentro del propio país, en busca

Claudia Gara González Ramos

TFM: *El fenómeno migratorio a través de la narrativa contemporánea*

de mejores medios de vida»; «Dicho de algunas especies animales: Cambiar periódicamente de clima o localidad por exigencias de la alimentación o de la reproducción».

De la misma forma, la entrada «emigrante» contiene más acepciones que el vocablo «inmigrante». «Emigrante» está definido de dos formas, la primera es muy breve: «que emigra», mientras que la segunda nos especifica un poco más: «que se traslada de su propio país a otro, generalmente con el fin de trabajar en él de manera estable o temporal».

La sorpresa llega al buscar el término «inmigrante», el último vértice de este triángulo, pues la única acepción que aparece en este diccionario es la siguiente: «que inmigra». Es extraño que dos términos que aparentemente son análogos tengan acepciones tan dispares en cuanto a extensión. ¿Podría deberse a que, desde el punto de vista español, el emigrante es aquel español que sale al extranjero, mientras que el inmigrante es el extranjero que llega a este país? Parece descabellado explicar esta cuestión desde un punto de vista cultural, por lo que quedará abierta esta opción, pero la primera puntada está dada, pues para conocer la definición del adjetivo «inmigrante» debemos recurrir a la búsqueda del término «inmigrar»: «Dicho del natural de un país: Llegar a otro para establecerse en él, especialmente con idea de formar nuevas colonias o domiciliarse en las ya formadas», y «Dicho de un animal: Instalarse en un territorio distinto del suyo originario».

La tendencia de las últimas décadas en España es la de denominar a la población que se ha trasladado a vivir a este país como «inmigrantes», mientras que a la nueva generación que está abandonando el país en busca de un futuro más prometedor, con sus diplomas bajo el brazo, rara vez son denominados como «emigrantes», aunque la mayoría sea consciente de que esta es una emigración en toda regla.

Hasta aquí la incursión semántica en el triángulo léxico formado por estos tres términos, pues es importante para la cuestión central conocer estas etiquetas de fenómenos que afectan de distinta forma a la población según la época a la que hacemos referencia y desde el contexto desde el que mencionamos el término.

«Emigrante», «inmigrante» y «migración» hacen referencia a un mismo hecho, pero en la esfera pragmática se refieren a procesos diferentes que afectan a distintos colectivos. En el imaginario español contemporáneo, existe el referente del emigrante de los años sesenta, que emigró al centro y norte de Europa o a Hispanoamérica —emigró el 2,5% de la población,

cifra que se fue reduciendo años después— (ACCEM 2008:36). Mientras que a partir de los años ochenta España se comienza a convertir en un país de inmigración, un destino para los inmigrantes africanos y latinoamericanos, mayormente —aunque también llegaban en menor medida del norte y el este de Europa—.

Además de los vocablos «inmigrante» y «emigrante», existe el término «trabajador golondrina» (Provansal 1999:21), que sirve para designar al trabajador que se desplaza de un lugar a otro para desempeñar un trabajo durante una temporada —a diferencia de los otros dos vocablos, que se utilizan por lo general para designar a personas que se desplazan durante más de un año—. El «trabajador golondrina» se diferencia de un emigrante económico en que este último se desplaza más de un año, e incluso de forma indefinida. Este tipo de desplazamientos tiene mayor aceptación entre las autoridades y la sociedad en general, pues estas personas realizan un trabajo que la mayor parte de la población autóctona no desea realizar. Por este motivo, se puede decir que es un trabajador invitado —no se espera de ellos que adopten la cultura del país al que se desplazan—, donde el intercambio cultural es mínimo, pues los empleados forman grupos que en la mayoría de casos están conformados por personas de la misma cultura, etnia y lengua. El problema de este tipo de migración temporal es que se produce una invisibilidad social (Provansal 1999:22), ya que los trabajadores se hallan alejados de los núcleos urbanos, siendo advertidos por la población cuando se producen, sobre todo, problemas de orden público, siendo vistos en un segundo plano, con cierto recelo.

Tras conocer los términos relacionados con el fenómeno migratorio, debemos ahora adentrarnos en la noción de la «pluralidad cultural», la cual es uno de los efectos que se producen con la migración. Pero antes de pasar a conocer los aspectos relevantes del pluralismo cultural, es importante destacar que el término «cultura» es un concepto intangible pero no estático, pues dentro de una determinada cultura se producen préstamos, se ejercen influencias y se modifican pautas. Sin embargo, aunque las culturas son conceptos cambiantes, los pueblos que las ostentan se conciben entre sí con unos límites claros y casi inamovibles. Según Provansal (1999:28), considerar una cultura de forma estática puede

Claudia Gara González Ramos

TFM: *El fenómeno migratorio a través de la narrativa contemporánea*

conducir hacia el racismo cultural, pues los individuos son identificados a través de su cultura y su etnia, los cuales justificarían su estatus.

El pluralismo cultural se produce «en el marco de una misma nación y en estado de igualdad» (Checa y Soriano 1999:10). La aceptación de la multiculturalidad no pretende que todos los habitantes de un territorio sean iguales, pretende que sean iguales en cuanto a los derechos pero respetando las diferencias, y enriqueciéndose gracias a éstas. Dentro de una nación que presenta multitud de culturas diferentes, es común que surjan conflictos, los cuales pueden ser mitigados a través de la difusión de los aspectos interesantes de cada cultura, pues en la mayoría de los casos los conflictos se producen por el desconocimiento mutuo. La literatura es uno de los medios que podemos utilizar en el aula para trabajar la multiculturalidad, de ahí la propuesta práctica de este trabajo, llevar al aula de E/LE de inmigrantes –un espacio potencialmente multicultural– la literatura, concretamente la literatura de migración. Según Núria Vidal (en www.cervantes.es: 2002), la educación multicultural debe tener siete características: debe ser antirracista, es educación básica, es importante para todos los alumnos, es permeable, es necesaria para la justicia social, mantiene una pedagogía crítica y es un proceso.

La interculturalidad busca refundir la diversidad de culturas en una nueva cultura –no sería el caso de la multiculturalidad, la cual mantiene las culturas en interacción sin llegar a la mezcla– (Checa y Soriano 1999:10) desde una concepción dinámica de cultura. Ambas corrientes proponen la diferencia entre culturas como un medio de enriquecimiento, pero no se obvia la posibilidad del conflicto, el cual no existiría sólo en sociedades utópicas –además, en numerosas ocasiones el debate sobre las diferencias culturales beneficia a determinadas estrategias políticas–. Ninguna cultura debe servir de parámetro para medir a otras, no es necesario caer en un relativismo cultural radical para entender a todas las culturas como iguales; el único requisito que todas deben plantear es el respeto de los derechos fundamentales de todo ser humano. La mezcla cultural puede producir productos muy interesantes, el mestizaje se puede reflejar, por ejemplo, en la moda: multitud de jóvenes españolas lucen collares típicos de África, sin que pretendan reflejar la pertenencia a un grupo social de África, han adoptado un elemento de otra cultura mezclándolo con la propia. Al hablar de mestizaje, hacemos referencia al conocimiento de los puntos de vista del «otro», así

Claudia Gara González Ramos

TFM: *El fenómeno migratorio a través de la narrativa contemporánea*

como sus rasgos diferenciadores; el mestizaje puede ser un acercamiento, pero no siempre implicará mezcla.

Desde el aula de español se puede trabajar la multiculturalidad, tanto con aprendientes inmigrantes como con estudiantes que no lo son, pues este mensaje se puede transmitir a cualquier persona, sea de donde sea. La mayor parte de los términos relacionados con la migración pecan de ser ambiguos, por lo que las leyes que la regulan y las instituciones relacionadas con este fenómeno se hallan afectadas por la misma característica. Proponemos por tanto, que en la medida de lo posible, como profesores de E/LE trabajemos desde el aula para lograr una sociedad cada vez más plural y tolerante.

El nuevo proceso migratorio que surge en España se da con la crisis económica presente que afecta a una parte del mundo occidental desde aproximadamente 2010. Esta crisis es la detonante de la vuelta a la emigración en España. La imagen del emigrante contemporáneo español ha cambiado, pues lleva bajo el brazo uno o varios títulos académicos. Como ejemplo de literatura que trate la emigración española podemos citar a José Rodríguez Richart, que trata la cuestión en *Emigración española y creación literaria. Estudio introductorio*, pero la escasez de literatura que trate el fenómeno inmigratorio a España es manifiesto. En cuanto a la imagen del inmigrante, rápidamente llegan a nuestra retina los titulares de los últimos años: pateras que llegan a las costas canarias, oleadas de inmigrantes europeos, latinoamericanos o asiáticos; aunque a pocos nos llegue la imagen mental de un alemán o un británico, ellos también son inmigrantes.

Las migraciones existen prácticamente desde que existe la vida en la Tierra, como afirma Wolassa L. Kumo:

Las migraciones humanas son el movimiento de personas dentro o a través de una frontera política con el fin de fijar su residencia permanente o semipermanente. Las migraciones humanas pueden ser voluntarias o involuntarias. Las primeras ocurren cuando las personas deciden mudarse, mientras que las segundas se producen cuando las personas se ven obligadas a moverse. La migración ha sido una parte integral de la historia humana (Kumo 2009).

Dejando atrás las migraciones históricas y centrándonos en la era moderna, podemos decir que las migraciones se producen generalmente por factores económicos, ambientales, culturales y políticos, pues: «las guerras, la depuración étnica, y la falta de libertad política son la causa de desarraigo de 42 millones de personas en el mundo en la actualidad» (Kumo

2009). Según las Naciones Unidas, un viaje será considerado «migración» cuando se alargue en el tiempo un año o más, pues de lo contrario se trata de una «visita».

Siguiendo a D. Courgeau (1988), consideraremos migraciones aquellos viajes en los que el individuo abandona su «espacio de vida», (Courgeau en Checa y Arjona 1998:35). Los viajes clandestinos se producen cuando las leyes dificultan la entrada a los países receptores de inmigrantes –las cuales se endurecen más con la llegada de viajeros clandestinos, generando el efecto contrario al deseado–, los nativos de estos países perciben la inmigración ilegal como un problema, generándose numerosos mitos acerca de la inmigración que en este trabajo se pretenden desmentir, al menos en pequeña medida.

Profundizando en cierta medida sobre el concepto de migración, es importante conocer un dato sobre las migraciones internas –aquellas que se realizan dentro de un país–, pues en 2009, de los 940 millones de migrantes en el mundo, el 79% son migrantes internos, mientras que sólo alrededor de 200 millones o 21% han migrado a través de las fronteras políticas. Otro dato importante, es que de las migraciones por motivos políticos, los refugiados forman el 7% de las migraciones mundiales, estas personas son perseguidas por raza, religión, grupo social o cuestiones políticas. Se suelen establecer cerca de su país –pues desean regresar a la mayor brevedad posible–; el resto, casi medio millón, viajan a países desarrollados (Informe sobre Desarrollo Humano: 2009). Desde 1970 hasta 1995 hubo más de 125 millones de desplazamientos migratorios, de los cuales 25 millones eran refugiados (ACNUR 1995 en Checa y Arjona 1999:35).

Como país receptor de inmigrantes y como país que históricamente ha sido un país de emigrantes –además de las migraciones de los últimos años producidas por la crisis–, debemos ser conscientes, como nos indica el citado informe, de que las personas migrantes aumentan la producción económica, por lo que también dan más de lo que reciben. Además, este colectivo consume menos recursos sociales que la media española. La integración de las personas inmigrantes es una labor de toda la sociedad, debido a que nos deshumanizamos viendo a estas personas como un problema que incumbe a otros, pues la marginación y el racismo se produce también en los pequeños gestos, por ejemplo, a través de la mirada.

La integración en la sociedad de acogida no debe significar únicamente el conocimiento de la cultura y la lengua –en este caso el español–, sino también el mantenimiento de su propia cultura y la posibilidad de desarrollarla ser aceptados por sus semejantes.

Esta postura se aleja del *melting pot* o crisol de razas (Provansal en Checa y Soriano 1999:20) producido en Estados Unidos, donde el inmigrante va abandonando su cultura en pro del estilo norteamericano –en los casos radicales se produce una aculturación, donde a partir de la mezcla cultural surge una nueva, a través del proceso conocido como amalgama–. Esta cultura de estilo norteamericano es una creación a partir de diferentes culturas, pues incluso la movilidad social es una realidad para los inmigrantes, existe una multiculturalidad real, pues:

...el reconocimiento de la diversidad cultural, en sí misma sumamente positiva, puede desembarcar al revés en una situación de discriminación, si no está acompañada de una igualdad de oportunidades socioeconómicas y de derechos jurídicos (Verena Stolke 1993 en Provansal 1999: 27).

El estilo del *melting pot* se contraponen con el *mixed salad*, la metáfora adoptada por los investigadores en los últimos años, pues el mito del mestizaje estadounidense ha sido superado en múltiples aspectos, ya que se ha comprendido a lo largo del tiempo que en un mestizaje o un *melting pot* una cultura se superpone sobre otra, generalmente la cultura más fuerte domina a la más débil; por lo que la mezcla cultural no se produce en igualdad de condiciones y en esa mezcla cultural resultante los pueblos tienden a olvidar sus raíces. Se ha adoptado por tanto el modelo llamado *mixed salad*, donde se entiende que cada grupo cultural queda diferenciado del resto pero contribuyendo a un resultado común –el aspecto negativo de este modelo es, por ejemplo, la creación de guetos de un grupo minoritario dentro de un país ocupado por otra cultura mayoritaria–.

Si seguimos revisando cifras desmitificadoras, es relevante el siguiente dato: menos del 1% de los africanos emigran a Europa, y sólo el 3% de los africanos viven fuera de su país de nacimiento. De igual forma, la tasa de emigración promedio en un país con bajo desarrollo humano como es la mayoría del África subsahariana, es inferior al 4%. De hecho, sólo

abandonan su país de nacimiento el 3% de los africanos, y si vamos más allá, menos del 1% de los africanos han emigrado a Europa hasta ahora (Kumo 2009).

Mostrar estos datos en el presente trabajo no pretende negar la realidad: a España y a Europa llega inmigración africana, pero los datos no se ajustan a la visión que muestran los

medios o a las cifras que concibe la mayoría de la población, pues «sólo un 30% de la migración internacional implica el movimiento de países en desarrollo a países desarrollados» (Kumo 2009).

De las diferentes formas que existen para abandonar un país, el viaje como «ilegal» es el más duro de todos, pues la mezcla que se produce entre el abandono de la patria y el delito que comete el sujeto da como resultado una situación realmente difícil. ¿Qué factores hacen que una odisea de tal magnitud merezca la pena? Existen factores de atracción que actúan al mismo tiempo que las fuerzas negativas del país de origen, pues por ejemplo, la mitad de los regímenes autoritarios del mundo están en África. Esta situación se une a la pobreza, el desempleo, la falta de medios e infraestructuras, etc. La búsqueda de una oportunidad es una opción que brilla tanto como una moneda al sol, una moneda con dos caras. Una persona que marcha como emigrante repercute no sólo en su vida, sino también en su propia comunidad —mediante el envío de dinero, por ejemplo— y en el país al que se traslada.

Otro factor migratorio es el de cambio de residencia de los jubilados que se produce mayormente desde el norte y el oeste de Europa, y no se considera inmigración a España —al menos en el sentido en el que se utiliza comúnmente la palabra «inmigrante»—, pero en teoría sí podemos considerar inmigrantes a estas personas que llegan a España buscando su retiro dorado. El mismo fenómeno se repite con la clase acomodada que se exilió de Latinoamérica (Rosa Aparicio 2004 en ACCEM 2008: 36).

La globalización y las migraciones están relacionadas, pues la apertura de las fronteras tanto físicas como ideológicas hace que las migraciones contribuyan al desarrollo y enriquecimiento humano. Sin embargo, las políticas de control migratorio llevadas a cabo por los países receptores ejercen una presión importante sobre los migrantes, aunque por otra parte estas mismas políticas promueven y facilitan la adaptación de las personas migradas en su nuevo país.

El flujo migratorio varía según las necesidades y los intereses tanto de los individuos como de las naciones, pues en el caso de España, por ejemplo, durante el «boom

inmobiliario» se permitió la entrada de mano de obra extranjera de una forma más amplia que en la actualidad, con la «crisis del ladrillo», pues el número de contrataciones y de permisos

de trabajo es menor. Aún así, las necesidades de los individuos en sus países de origen sigue existiendo, por lo que optan por otros lugares de destino.

La inmigración con escasez de recursos hace a la persona que migra caer en un círculo vicioso de pobreza, desempleo y precariedad, que en muchos casos desemboca en un retorno forzado al país de origen con unos medios menores que al salir de casa, pues para llegar a España han invertido gran parte de sus bienes.

El Informe sobre Desarrollo Humano de 2009 presenta seis propuestas necesarias para mejorar la calidad de las migraciones: 1. La apertura de las vías existentes para la entrada de más trabajadores, especialmente de aquellos con baja cualificación; 2. Garantizar los derechos humanos básicos de los migrantes; 3. La reducción de los costos de transacción de la migración, por ejemplo, reduciendo el precio de los papeles oficiales; 4. Búsqueda de soluciones de colaboración entre varias comunidades; 5. Facilitar la migración interna; 6. Adición de la migración como un componente estratégico de los países en desarrollo.

Sin olvidar que las migraciones las realizan seres humanos, y los inmigrantes son personas con historias a sus espaldas, este colectivo se puede agrupar, por mero interés explicativo, en tres grandes conjuntos –a sabiendas de que cada subconjunto presenta diferencias individuales–: europeos, africanos, latinoamericanos y asiáticos –el orden de aparición es según el volumen de inmigrantes en España–. Las cifras nos interesan para conocer los límites y dimensiones del fenómeno que estamos intentando esbozar; pero más allá de las cifras, nos interesa saber también qué percepción presenta la población española ante este fenómeno, pues:

...lo que más llama la atención en este rápido proceso –especialmente a los investigadores– es la percepción colectiva creada en torno al inmigrante: la situación inmigratoria se viene considerando como una amenaza de “invasión” de africanos, perdiendo de vista el porcentaje elevado de españoles que aún residen fuera de nuestras fronteras: más de millón y medio (Checa y Arjona 1999:39)

La manipulación mediática no favorece la desmitificación de este fenómeno –pues ofrecen una imagen de invasión que es falsa– y por ello es difícil terminar con el racismo que suscita este tipo de ideas. Además de ello, hay discriminación en la política estatal, pues la

ambigüedad terminológica desfavorece, como suele ocurrir, al inmigrante de países en vías de desarrollo. Estas políticas denominan al inmigrante que proviene de un país desarrollado o es comunitario –aquel que proviene de un país de la Unión Europea–, como «extranjero», mientras que si proviene de un país no comunitario o subdesarrollado, se le denomina «inmigrante». De esta forma se refuerza así la discriminación que los términos ejercen sobre las personas, y además, estas políticas que intentan regularizar la entrada ilegal al país, suelen crear un efecto contrario, pues endureciendo las condiciones de la entrada legal, aumentan los viajes en patera, como polizón, etc. (Checa y Arjona 1999:39).

Los datos recogidos por Irene Andrés Suárez en la introducción de *La inmigración en la literatura española contemporánea* son válidos para acercarnos a la realidad: desde Europa llega la mayor parte de la inmigración a España –en su mayoría proceden de la Unión–, mientras que el segundo lugar lo ocupan africanos –sobre todo personas procedentes de Marruecos, Argelia, Nigeria y Senegal–. Desde Latinoamérica, las nacionalidades más presentes entre los inmigrantes en España son la dominicana, ecuatoriana, cubana, peruana y colombiana, mientras que la mayor parte de los inmigrantes asiáticos proceden de China y Filipinas (D’Ors 2002:13). Sin embargo, en cuanto al manejo de las cifras debemos ser prudentes, pues las cifras oficiales suelen contabilizar personas con estancia legal en el país. Los datos en cuanto a las personas inmigrantes en España y a personas que migran del país son totalmente efímeros.

Mirando más allá de los datos que aporta el CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas), podremos ver la situación real de los inmigrantes en España. El colectivo magrebí es el que mayor rechazo causa entre los españoles ¿Es el rechazo a este colectivo de inmigrantes debido a un motivo histórico? A pie de calle, el rechazo se produce, generalmente, por causas sociales como el desempleo, por diferencias culturales; por razones xenófobas o por puro desconocimiento de la realidad. Un caso que ilustra esta afirmación se halla en una entrevista del CIS, pues ante una pregunta sobre la inmigración, el ciudadano español respondió lo siguiente:

La inmigración hasta cierto sentido pues está bien, ¿no?, porque si hace falta mano de obra... Es mi opinión. Yo siempre he estado a favor de todo, pero cuando viene la

masificación que estamos teniendo ahora pues ya es un declive, ¿no?, ya es una cosa que se sale; y encima con la crisis que tenemos pues ya se está saliendo de madre todo, ¿no?

Y yo mis padres han sido emigrantes, pero yo creo que entonces había como más control, ¿no?, no era como ahora que viene de todo el mundo entero (CIS, Estudio 2.792, 2008)

La encuesta del CIS titulada «Actitudes ante la inmigración» y realizada a españoles, revela datos interesantes: sobre el número de inmigrantes que residen en España, el 29% opina que son demasiados; el 47% cree que son bastantes pero no demasiados; y un 9% opina que hay pocos inmigrantes.

Al preguntar sobre la nacionalidad mayoritaria de los inmigrantes extranjeros, las respuestas han situado el siguiente orden: marroquíes y árabes –establecen una categoría destacada para los marroquíes dentro del grupo de árabes, al igual que para los chinos dentro del grupo de asiáticos–; africanos; sudamericanos; negros –esta categoría, a diferencia del resto, no se centra en la procedencia geográfica sino en un rasgo físico–; portugueses –destacan por encima del grupo de europeos de la UE–; europeos de la UE; chinos y asiáticos y europeos del Este y de la CEI.

Nacionalidades predominantes entre los extranjeros residentes en España. 2011

		% del total	% de mujeres
Todas	5.654.630	100,0	48,3
Rumanía	843.775	14,9	48,2
Marruecos	768.842	13,6	40,8
Reino Unido	365.596	6,5	50,3
Ecuador	361.925	6,4	50,5
Colombia	273.214	4,8	55,8
Bolivia	194.773	3,4	58,4
Italia	190.898	3,4	42,2
Alemania	185.428	3,3	50,9
Bulgaria	171.618	3,0	47,1
China	165.754	2,9	47,1
Portugal	137.344	2,4	38,9
Perú	131.684	2,3	52,0
Francia	123.284	2,2	50,2
Argentina	122.258	2,2	51,4
Brasil	104.836	1,9	64,6

Fuente: Eurostat

Imagen 1, extraída del Boletín Informativo del Instituto Nacional de Estadística 2012

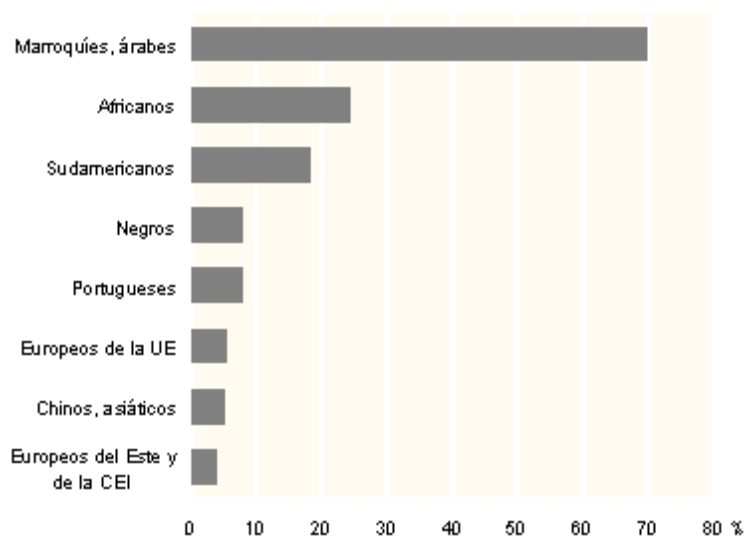


Imagen 2, gráfica extraída de entrevistas a españoles en el estudio del CIS 2214, «Actitudes ante la inmigración» en junio de 1996.

Los datos que ofrecieron los entrevistados en la encuesta del CIS número 2.918, «Actitudes hacia la inmigración» (2011) cambiaron en cierta medida los datos de 1996, pues, por orden, estas son las colectivos que más presentes observan entre la inmigración a España: marroquíes y otros norteafricanos; magrebíes, argelinos, etc.; rumanos, búlgaros, ecuatorianos, peruanos, colombianos, argentinos, chinos, senegaleses, nigerianos y de otras nacionalidades de países del Este: polacos, ucranianos, rusos, etc. En el duodécimo lugar aparecen otras nacionalidades latinoamericanas, seguidas de otros grupos asiáticos, y algunas categorías subsaharianas; árabes, «integristas», «musulmanes» y «moros».

Sobre esta clasificación realizada a partir de las respuestas a las preguntas del CIS, cabe destacar que en comparación con el año 1996, han aparecido nuevas categorías que aluden a la religión y a aspectos políticos —«musulmanes» e «integristas»— y se han mantenido otras, como «negros» y «chinos».

En una aproximación a los «datos reales» — es complejo conocer cifras cerradas y verídicas, pues es un número cambiante y la población irregular se puede sólo estimar— ofrecidos por el INE (Instituto Nacional de Estadística) apreciamos que corrigen la realidad percibida por la sociedad —sobre todo a raíz de los medios de comunicación—, pues en la tabla

que aparece a continuación se hace visible que la población rumana está por encima de la marroquí, y la británica aparece en tercer lugar.

En el año 2011, el estudio del CIS número 2.918, «Actitudes hacia la inmigración», contiene información interesante en torno a la cuestión; pues al ser interrogados acerca de las nacionalidades o etnias concretas que más presencia tienen en España, respondieron por este orden: africanos, colombianos, rumanos y negros. Es interesante apreciar que al igual que en la encuesta de 1996, el grupo de «africanos» está separado de la categoría de «negros», seguramente intentando ser más genéricos con el término «africanos», a pesar de que sí precisan que los demás inmigrantes son, en su mayoría, colombianos y rumanos.

Según la misma encuesta, los extranjeros que más simpatía generan entre los españoles son los europeos, por cercanía cultural, aunque es preciso matizar esta afirmación, pues dentro de la comunidad proveniente de Europa hay subgrupos que despiertan cierto recelo. Los inmigrantes llegados en patera o cayuco son uno de los grupos que a pesar de poseer cierta distancia cultural, despiertan entre los españoles simpatía —«simpatía» es el término que aparece en la encuesta, pero podríamos entenderlo como comprensión o empatía—, debido a las duras condiciones de su viaje migratorio. Como aspecto más negativo de la inmigración figura el aumento de la competitividad laboral, afirmando en las respuestas: «nos quitan trabajo» o «hay más paro». En el puesto sexto y séptimo de las preocupaciones que genera la inmigración se hallan los problemas de integración y las consecuencias del choque cultural, afirmando: «crean guetos», «la falta de integración de algunos», «no se quieren adaptar» y la imposición de su cultura materna: «imponen su cultura», «no respetan nuestras cosas», «exigen mezquitas», etc.

Según los españoles entrevistados en el citado estudio del CIS, las razones que explican por qué podemos considerar que los inmigrantes viven en peores condiciones que los trabajadores españoles, figuran las siguientes: el 70% opina que se debe a que realizan los trabajos peor pagados; el 56% opina que se debe a que tienen problemas para encontrar trabajo y el 27% considera que tienen dificultades para integrarse en la sociedad española. El 4% cree que viven en peores condiciones para ahorrar y volver a su país o para enviar dinero a sus familias, y un 2% considera que los inmigrantes viven en peores condiciones que la media española porque no quieren trabajar.

Determinados grupos de inmigrantes despiertan más recelo en España, pero en este caso el motivo es radicalmente distinto a los gitanos, rumanos o marroquíes —por citar grupos

que han sido tradicionalmente objeto de rechazo—, pues detrás de la gran distancia tanto cultural como idiomática —este punto lo comparten otras nacionalidades— se esconde el temor de tipo económico, pues el floreciente mercado chino y sus numerosos establecimientos en el país minan la conciencia española de desconfianza hacia los negocios asiáticos en España, tanto por su numerosa presencia por el país como por la asiduidad de sus clientes.

La situación de los latinoamericanos es el polo opuesto a la de los chinos, ya que la lengua y muchos aspectos de la cultura es compartida con España, siendo esta un referente cultural histórico.

1.1. Emigración, destierro, exilio, diáspora, éxodo, refugiado, expatriado, desplazado...

Al hablar de emigración e inmigración, jugamos con unos referentes, unos significados y unos significantes que, con las matizaciones adecuadas, pueden adquirir sentidos muy dispares, aunque en numerosas ocasiones, se utilizan de forma indistinta.

Siguiendo la explicación de Inés D'Ors en la introducción a *La inmigración en la literatura española contemporánea*, diferenciaremos, en primer lugar, «emigración» de «exilio». La diferencia más importante, es que en el «exilio» intervienen cuestiones políticas —a diferencia de la emigración— y está dotado de cierto reconocimiento porque implica la vivencia de una situación difícil que va más allá del factor económico. Según el diccionario de María Moliner, el «exilio» es «destierro, en especial el impuesto a la persona de que se trata por las circunstancias de su país, personal o política». Sin embargo, en una «emigración» el factor más determinante suele ser el económico, y el sujeto está envuelto en una atmósfera que inspira lástima.

En cuanto al término «destierro», históricamente se ha utilizado indistintamente con la palabra «exilio», pero también designa una emigración. Al hacer mención del destierro y el exilio, se unen dos términos más a la lista, «refugiado» y «destierro». El destierro está marcado por dos características; en primer lugar, se relaciona etimológicamente con «...la `tierra`, que le presta una carga afectiva más intensa» (D'Ors 2002:30) —el peso de la tierra sobre el emigrante se muestra de una forma muy visual en la novela que será la referencia

Claudia Gara González Ramos

TFM: *El fenómeno migratorio a través de la narrativa contemporánea*

primaria de nuestra unidad didáctica: *Lo siento pero no existe el paraíso*, de Ricardo Bellveser, pues el protagonista porta una bolsa consigo llena de la tierra de su país; y en

segundo lugar, también tiene un matiz coercitivo. De esta manera, el panorama se aclara en cierta medida, pues tanto la emigración como el exilio pueden elegirse –al menos en cierta medida–, mientras que el destierro es una imposición, y el refugiado aunque puede también elegir quedarse en su país, está sometido a una situación de tal inestabilidad política que la opción más viable es solicitar refugio a un país extranjero, por lo que adquiere con esta situación un nuevo estatus oficial en el país de recepción¹.

La lista de términos que surgen para hacer referencia a este colectivo de personas puede ser interminable, pues al mencionar cierto grado de imposición en un viaje a otro país por una fuerza estatal, hace acto de presencia la «deportación», situación en la cual, la persona que es deportada es devuelta a su país de origen desde el lugar al que ha emigrado con anterioridad.

La «expatriación» es una situación netamente menos común que cualquiera de las citadas anteriormente, pero coincide con ellas en el sentimiento que produce al sujeto expatriado y en la situación en la que vive.

*«Expatriarse es como abrir el cuerpo de uno en dos mitades: una se paraliza y se desintegra en la propia tierra, la otra se pone en acción, para, negando el nacimiento, correr en la búsqueda del objeto de sus deseos, tal vez del yo más íntimo» (Lera, *Maleta*, 21 en D'Ors 2002: 31).*

Tanto el «desplazado» como el «refugiado» son personas que temen por su seguridad, y por ello deciden marchar de su tierra, tal y como hacen aquellos que forman parte de un éxodo y una diáspora.

En este apartado, las cifras sólo han intentado reflejar de una forma más o menos rigurosa lo que se puede resumir diciendo que, tras el auge del capitalismo en el siglo XIX, las

¹ Un recurso interesante para la difusión informativa y la sensibilización con el colectivo inmigrante y refugiado es el elaborado por ACNUR (Agencia de la ONU para los Refugiados). Consiste en un videojuego llamado «Contra viento y marea», se trata de un juego interactivo que lleva al usuario de forma virtual a «vivir» la situación de un refugiado, conocer la opresión en el país natal y emprender el viaje hasta la adaptación en el país de acogida. El videojuego *on-line* fue elaborado junto a una guía para el profesorado, y está disponible en: www.contravientoymarea.org/teachersupervision/es/pdf/LH_ALL_ES.pdf.

migraciones se caracterizan no por términos de imposición al otro –como podríamos caracterizar a las migraciones del siglo XV en busca de nuevos territorios para la Corona de

Castilla—, sino que por el contrario, las migraciones del siglo XX y XXI están marcadas por la subordinación al nativo (Provansal en Checa y Soriano 1999: 18). Por tanto, podemos concluir este apartado diciendo que el impacto de la inmigración en España —como país desde el que hablamos en este momento— es beneficioso, pues el gasto que suponen para el Estado es menor que el beneficio económico que producen a través de su trabajo, además de la diversidad cultural que nos aportan.

En cuanto al uso de la palabra «inmigrante», «emigrante», o «migrante» —la cual no presenta un uso extendido— conlleva la elección de una u otra determinada carga de sentidos. Por este motivo, la palabra «extranjero» se presenta como una alternativa más, pues al igual que el término «migrante», ambos son términos ambiguos, aunque el primero abarca un significado más amplio y está desprovisto de la carga emocional negativa que presenta la etiqueta «inmigrante».

Daniel Provansal va más allá en esta diferenciación, pues sobre la oposición semántica —y no sólo terminológica— entre «migrante» y «extranjero» afirma lo siguiente:

...quienes están designados simplemente como “extranjeros” suelen proceder de países ricos y de clases acomodadas, mientras que los “migrantes” suelen proceder de países más pobres que el país receptor y, por añadidura, pertenecen a sectores sociales más desfavorecidos. Es por consiguiente una diferencia semántica real y no sólo terminológica, ya que recubre una desigualdad económica.» (Provansal en Checa y Soriano 1999: 19).

En un estado ideal de la migración, sería cuanto menos injusto que la persona que emigra por cuestiones económicas abandonara su cultura y adoptara la cultura del país al que se dirige a trabajar. Sin embargo, esto es lo que ocurre en una gran mayoría de los casos, pues según la teoría asimilacionista, los inmigrantes sufren una aculturación, un proceso que desemboca en el abandono de sus costumbres y la asimilación de la cultura de su nuevo país de residencia.

En la encuesta del CIS de 2011 «Actitudes ante la inmigración», el 92% de los españoles encuestados consideraron que los inmigrantes deben tener facilidades en España

para practicar con libertad su religión y para acceder a la educación pública. El 84% consideró que debería ser accesible para el inmigrante un trabajo en igualdad de condiciones que un

español, y el 82% cree positiva la creación de grupos o asociaciones que defiendan los derechos del inmigrante. Así, hay países como Estados Unidos, formado por millones de inmigrantes que han hecho de la mezcla cultural un rasgo de identidad propio.

En muchos casos, los extranjeros mantienen su cultura viva, tanto en las primeras generaciones como en las segundas o terceras, aunque esta reafirmación cultural exige una red de apoyo que la haga posible, como por ejemplo, contar con la aceptación de la comunidad y mantener contacto con otros compatriotas.

1.2. La red de apoyo a los inmigrantes

El inmigrante, cuando llega al país de destino, se encuentra en la mayoría de casos inmerso en una situación de vulnerabilidad que exige la intervención de determinadas entidades, las cuales se encargan de ofrecer los servicios necesarios. Con el paso de los años, las entidades colaboradoras con este colectivo han ido en aumento y cada vez prestan un mayor servicio. En la actualidad, existen cuatro focos de migración internacional: Europa Central y Mediterránea –llegan desde el norte de África, Turquía y del este de Europa–, Norteamérica –se dirigen desde Latinoamérica, principalmente–, el Golfo Árabe y el Pacífico –llegan desde Japón y Malasia– (Checa y Arjona 1999:37). A continuación proponemos una selección de recursos a nivel nacional disponibles para el colectivo inmigrante, estas entidades contienen información sobre España y el listado de recursos básicos para iniciar la vida en el nuevo país –se trata de una breve muestra que, puesto que sería inabarcable tratar la totalidad de recursos existentes–:

1. ACCEM (Asociación Comisión Católica Española de Migración): ACCEM es una ONG colaboradora con la Universidad de Oviedo en las prácticas del Máster de E/LE. Ofreció servicio directo en 2012 a 21.000 personas en España, desarrolla más de 170 programas de atención directa: acogida, formación, inserción socio-laboral, sensibilización social, enseñanza del español, vivienda, etc. Su página web contiene información interesante al respecto: <http://www.accem.es/>.

2. ACNUR: el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados data de los años sesenta, y es en 1979 cuando se establece la Representación de ACNUR en Madrid, al frente de la cual se encuentra un Representante del Alto Comisionado. El derecho al asilo quedó consagrado en el artículo 13.4 de la Constitución Española, y esta organización vela por él. Su página web es: www.acnur.es.
3. Cáritas Diocesana: es la organización oficial de la Iglesia Católica en España para la acción caritativa y social, instituida por la Conferencia Episcopal Española. En la siguiente página web presentan la información relevante a su trabajo con el colectivo inmigrante: <http://www.caritas.es/>
4. Cruz Roja Española: es una institución humanitaria, de carácter voluntario y de interés público, que desarrolla su actividad bajo la protección del Gobierno de España y el Alto Patronazgo de los Reyes de España. Por norma general, esta entidad es la encargada de recibir a los viajeros que llegan a las costas españolas en patera, por lo que cuentan con un gran despliegue de medios técnicos y personales. En su página web e halla información sobre inmigración: <http://www.cruzroja.es/>.
5. INTERMÓN: es una organización no gubernamental de cooperación para el desarrollo que ofrece una respuesta integral ante la vulneración de los derechos humanos, la pobreza, la injusticia, etc. En el siguiente enlace, INTERMÓN ofrece información sobre su trabajo: <http://www.intermonoxfam.org>.
6. Global Humanitaria: a través de la cooperación internacional, Global Humanitaria trabaja para garantizar la igualdad de oportunidades a los más desfavorecidos, especialmente en edad infantil. Su área de influencia se centra sobre todo en América Latina, Asia y África; y trabajan en torno a la educación, la salud, la defensa de los Derechos Humanos, el Desarrollo y la promoción de la paz. Su web es la siguiente: www.globalhumanitaria.org.
7. Manos Unidas: es una de las ONG más importante, es la Asociación de la Iglesia Católica en España para la ayuda, promoción y desarrollo del Tercer Mundo. Es, a su vez, una Organización No Gubernamental para el Desarrollo. Su finalidad es la lucha contra el hambre, la pobreza, el subdesarrollo y las causas que lo provocan. En 2010 fue galardonada

con el Premio Príncipe de Asturias de la Concordia. Su página web es la siguiente: <http://www.manosunidas.org/>.

8. Red Acoge: es una federación con más de veinte años de antigüedad, está formada por 18 organizaciones que trabajan en España para promover y defender los derechos de los inmigrantes. Su página web contiene información detallada: www.redacoge.com.

9. UNICEF: el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia es uno de los 36 Comités Nacionales relacionadas con el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia. Se encargan de garantizar que se cumplan los derechos de los niños a la salud, la educación y la protección en todo el mundo. Su web contiene más información: www.unicef.es.

Las redes de apoyo al inmigrante intentan, en la medida de lo posible, mitigar el tensión que produce el **duelo migratorio**, pues al perder la mayor parte de sus referentes –lengua, paisajes, comida, entorno social, etc.– el sujeto debe reorganizar su personalidad.

Existen siete tipos de duelo migratorio: 1. Duelo por la familia y amigos –la salud mental de las personas se fundamenta en el mundo afectivo familiar y amistoso. Si las relaciones familiares en el país natal son negativas, el sujeto tendrá la posibilidad de generar nuevos lazos–, 2. Duelo por la lengua–la lengua materna que el sujeto adquiere en su infancia es un vínculo emocional y un referente cultural, el aprendizaje de una segunda lengua o más de una, si el emigrante va, por ejemplo a Cataluña, supone un esfuerzo importante, y reporta una gran satisfacción al inmigrante, pues rompe las barreras comunicativas que le aíslan de las personas que ahora le rodean. En este punto es importante que el inmigrante valore su situación económica, pues dependiendo de sus ingresos podrá acudir a una academia de lenguas o a las clases de español que organizan algunas asociaciones–, 3. Duelo por la cultura–cada cultura tiene unos parámetros propios sobre las normas de cortesía, el saludo, las normas en la mesa, el arte, la comida, la vestimenta, la religión, el sentido del tiempo, etc. No son mejores o peores de una cultura a otra, pero al llegar a un país nuevo, el inmigrante se hallará ante nuevas formas culturales, extrañando en muchas ocasiones las propias–, 4. Duelo por la tierra–según la teoría del psicoanálisis, el concepto de «tierra» representa a los

antepasados, por lo que a la incomodidad que producen las nuevas temperaturas, humedad, etc., hay que añadir el peso psicológico de hallarse fuera de la tierra propia. Sin embargo, en muchas ocasiones estas representaciones de la tierra son maquilladas, pues las personas tendemos a recordar más intensamente los aspectos buenos de aquello que hemos vivido con anterioridad—, 5. Duelo por el estatus —aunque en teoría se emigra para prosperar, en numerosas ocasiones al emigrar la persona reduce su estatus tanto formativo como económico, pues hay en España miles de obreros que eran ingenieros en su país. En este sentido el inmigrante puede sentir una fuerte desilusión, pues generalmente llegan con expectativas de promoción—, 6. Duelo por la pérdida del contacto con el grupo étnico de origen —la pérdida de la pertenencia a un grupo y la red social en el país de origen produce ansiedad y sentimiento de desarraigo.

Al llegar al nuevo entorno, el sujeto poco a poco elabora nuevas redes sociales que suplen en la medida de lo posible las anteriores, o al menos mitigan. Determinadas nacionalidades se mueven únicamente en círculos sociales conformados por compatriotas, pero esta conducta limita los intercambios de la persona a un número limitado de personas — y 7. Duelo por los riesgos físicos —en numerosas ocasiones los inmigrantes sufren acoso, violencia, deficientes condiciones de higiene y salubridad en sus hogares, mala alimentación, etc.— (ACCEM 2007: 56).

El mantenimiento de estos vínculos con su cultura de origen a través de las nuevas tecnologías permiten que el duelo migratorio sea más llevadero para el inmigrante, pues puede seguir expresando su personalidad ante otros semejantes que le comprenden. Aunque el duelo genera frustración y un gran sentimiento de soledad en la persona, es un paso necesario para lograr la adaptación al país de acogida, donde pronto comienza a establecer nuevas relaciones y establece vínculos afectivos tanto con las personas como con la nueva cultura, de forma que llegan a compartir un espacio en su personalidad. La literatura puede ser un buen espacio donde hallar referentes de la emigración, conocer la experiencia de personas que han pasado por la misma situación y que han salido más o menos victoriosas sirve de bálsamo para curar las heridas abiertas con la experiencia migratoria.

Junto al duelo migratorio, aparecen también emociones positivas en el emigrante, ya que aparecen nuevas personas y situaciones que sacan a la persona de su rutina diaria, aunque en numerosas ocasiones estas situaciones generan una importante frustración, pues la persona tiende a comparar aquello que dejó atrás y lo que tiene en el presente.

Entre los sentimientos positivos que aparecen al emigrar, figuran la fortaleza, la mejora del autoconcepto y la satisfacción de lograr un objetivo. Sin embargo, la mayor parte de los inmigrantes sufren daños en su autoestima y autoconcepto, siendo mayor el sentimiento de pérdida en personas que se trasladan a un país donde la lengua es diferente a la propia, por ejemplo, un joven marroquí que se desplaza hasta Canarias. Su identidad cultural se vehicula a través de su lengua, la cual impide en el nuevo contexto la comunicación con sus semejantes, aumentando a su vez la sensación de aislamiento. Poco a poco, a través de las diferentes estrategias que desarrolla la persona inmigrada, esta identidad dinámica va modificándose hasta convertirse en una nueva identidad, en conexión con otros individuos en su misma situación, con las personas que ha dejado en su país y con los nativos del país de acogida.

2. Fenómenos migratorios de la España contemporánea

Describir la cultura española actual es una labor compleja, porque se puede poner en duda incluso si existe una sola cultura española o varias culturas españolas a la vez. Además, hasta la actualidad España se ha mantenido como el conjunto de pequeñas identidades, lenguas y culturas, que juntas forman un mismo país.

La necesidad de aceptación de la cultura española en la formación educativa—o cualquier otra cultura propia del país de acogida— sobre la cultura nativa del inmigrante es un hecho, al menos de forma implícita, también en el aprendizaje de español. El inmigrante puede participar en la vida social, política, económica y cultural según tres modelos: según el «modelo asimilacionista», el inmigrante debe liberarse de su cultura materna o identidad étnica, en el caso de escolares, suelen recibir cursos de la lengua del país de acogida antes de llegar. El segundo modelo es el «modelo compensatorio», donde el inmigrante se beneficia de programas compensatorios que intentan suplir carencias o necesidades, por ejemplo, de lectoescritura. Por último, el «modelo segregacionista», el más brutal de los tres, pues el inmigrante es separado del resto de iguales por diferencias biológicas, ofreciendo al alumno diferentes niveles y oportunidades según la creencia de que la raza es garantía de cierto cociente intelectual. La lucha contra este tipo de suposiciones comenzó en los años sesenta, quedando casi totalmente superadas en la actualidad, surgiendo así nuevos modelos más integradores y multiculturales, como por ejemplo, el «modelo de currículum multicultural»; el «modelo de pluralismo cultural», el «modelo de educación intercultural», etc. Todos ellos abogan por la modificación del currículum general, introduciendo aspectos multiculturales para todos los alumnos, y no sólo para los alumnos inmigrantes (Sedano en Checa y Soriano 1999:229).

Centrando el tema en España, podemos conocer la exportación cultural española que se da con la emigración en los tres periodos principales de emigración española: de 1830 a 1945, sobre cinco millones de españoles emigraron hacia América Latina: Cuba, Brasil y Venezuela —se conoce como el período de las «migraciones en masa», pues la mano de obra circuló de forma libre—. A partir de 1860 es cuando más familias españolas salieron del país,

atraídas por las subvenciones a los emigrantes y motivadas por el sistema hereditario desigual, el analfabetismo, los bajos sueldos y la escasez de medios. Pero no sólo hubo emigración regulada, también hubo emigrantes ilegales desde España, por ejemplo a las plantaciones de Brasil, a Panamá o a Uruguay (ACCEM 2008: 38). La guerra civil y la posterior dictadura que comenzó en 1939 movilizaron cerca de medio millón de españoles, exiliados y refugiados en Argentina, México, Rusia, etc.

El segundo período de emigración española se da de 1945 a 1973, tras la segunda guerra mundial la emigración se dirigía a Europa, sobre todo a países como Alemania, Francia, Gran Bretaña, Suiza y Holanda. Estos países necesitaban mano de obra, generalmente poco cualificada, lo que facilitó el tránsito de extranjeros, sobre todo de personas procedentes del sur peninsular.

La última fase emigratoria –sin contar la actual, debido a la crisis mundial– se produjo entre 1973 y 1985. Sobre 1970 había sobre un millón de españoles fuera, todo un alivio para la débil economía española, pues tal y como hacen los inmigrantes en España en las últimas décadas, estos españoles en el extranjero mandaban dinero a casa.

A partir de los años ochenta, España se integra en la Unión Europea, y comienza a recibir inmigrantes por su bonanza económica. La situación en España era favorable para la inmigración, facilitando que, por un lado, los emigrantes españoles retornaran desde Europa, y por otro lado, los inmigrantes de África y América Latina decidieran venir a España a trabajar, pues las condiciones oficiales de migración se flexibilizaron. Además en 1985 se aprobó la Ley de Extranjería (Rosario García 2000 en ACCEM 2008: 42), la cual regula los derechos y libertades de los inmigrantes, al igual que sus condiciones de trabajo y de vida –sin embargo, es un secreto a voces el hecho de que esta ley no se cumple en numerosos casos, pues es común que se vulneren los derechos humanos–. El fenómeno migratorio se mantiene hasta la crisis mundial actual, pues junto a un gran número de inmigrantes que retornan emigran también españoles desempleados. A través de estas migraciones la cultura española salió al exterior, tanto en las maletas españolas como en el equipaje de los inmigrantes que llegaron en épocas de bonanza y que con la crisis abandonaron el país. La

inmigración a España puede dividirse, pues, en tres etapas –la división se establece según el contexto socioeconómico–: la primera abarca desde la década de los sesenta hasta 1985. La segunda etapa comprende desde 1986 hasta 1999 y la tercera desde el año 2000 hasta hoy (Lorenzo Cachón 2003 en ACCEM 2008:43).

La inmigración llegada a España en la primera etapa, la cual duró unos veinte años –desde 1960 a 1985–, no fue demasiado significativa, supuso menos del 0,5% de la población total. Estas primeras inmigraciones procedían de Europa y de Latinoamérica, y a diferencia de las fases posteriores, estas personas no acudían aún a España movidas por la búsqueda de empleo. La inmigración de aquellos años decidía emigrar por motivos políticos y de promoción en la calidad de vida, pues en el caso de Latinoamérica, estas personas huían de la dictadura chilena, uruguaya o argentina; mientras que desde Europa llegaban buscando una jubilación en las costas soleadas de España. La situación económica de los países europeos –de los cuales llegaba el 65% de los inmigrantes– era mejor que la de España, mientras que la economía latinoamericana – el 18% de la población extranjera en esta época provenía de este continente– no era tan boyante como la de nuestros vecinos del norte. Durante estos años no llegó desde Marruecos una cantidad importante de inmigrantes –en total, entre los inmigrantes procedentes de África y Asia suponían el 10% de los extranjeros en España–.

La presencia de los inmigrantes en España es percibida porque estos se asientan en núcleos próximos unos a otros, creando además una red de solidaridad que da la impresión al nativo –el español, en este caso– de componer un número mayor de inmigrantes, pero es una impresión falsa, pues este colectivo forma comunidades que giran en torno a cierto tipo de actividades y acceden a un lugar determinado de las ciudades, frecuentan las mismas plazas, bares, etc.–entre la población local suelen denominarse, por ejemplo «barrio chino» o «barrio gitano»–, por lo que son percibidos por la sociedad como un gran número de individuos, pero en la mayoría de casos estos se concentran en determinados enclaves étnicos (Provansal 1999:

23), que además se hallan a poca distancia entre sí, pues en 1992 más del 80% de los inmigrantes legales vivían en seis de las diecisiete comunidades autónomas, o lo que es lo mismo; más de la mitad de los inmigrantes se concentraban en cuatro provincias, siendo Madrid la más habitada por este colectivo.

Para evitar la segregación y que se produzca una multiculturalidad real es necesario que las personas estén abiertas a nuevas influencias y sean susceptibles de mezclarse unas con otras, naciendo así tendencias culturales nuevas, como ocurre por ejemplo en la música. Con la mezcla étnica, con el mestizaje, los moldes culturales se flexibilizan, borrando también muchos prejuicios sobre culturas ajenas, pues al acercar culturas, estas se conocen entre sí. No hay peligro de que los pueblos pierdan su identidad o su cultura por entrar en contacto y mezclarse en determinados aspectos, pues aunque el interaccionismo de F. Barth propone que «la identidad nace de la conciencia de la alteridad y la autoafirmación colectiva surge del contacto con personas o individuos considerados como “otros”» (F. Barth en Provansal 1999:29).

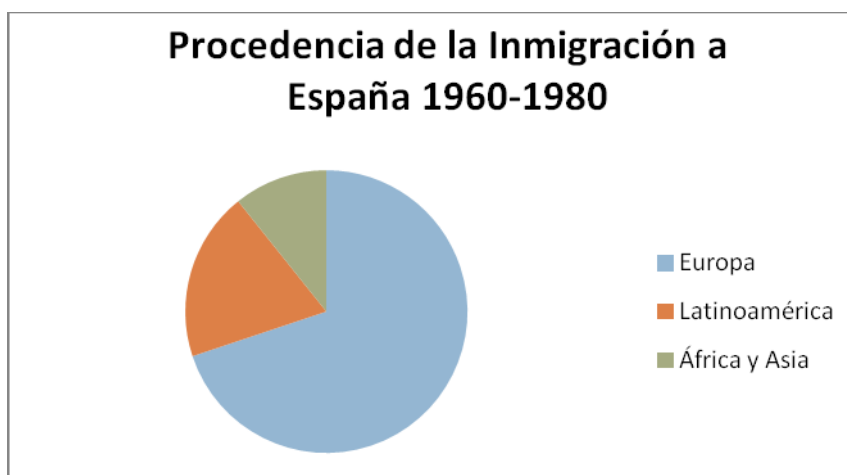


Imagen 3, elaboración propia a partir de los datos de ACCEM 2008:44

Al final de este primer período migratorio se elabora la primera Ley de Extranjería de España, en estos años comienza la segunda fase de la inmigración a España, la cual es más variada en cuanto a su nivel económico. A partir de 1986 comienza a aumentar la inmigración procedente de África, siendo Marruecos el país con mayor número de emigrantes hacia España. Después de 1990 comienza a aumentar el número de personas llegadas desde Asia y Europa del Este. Por lo tanto, en este segundo período el cambio más relevante se da por la variación de los lugares de origen, ya que las comunidades menos presentes en la primera

etapa –África y Asia– son las más presentes en la segunda, y además llegan tanto hombres como mujeres emigran a España de forma individual, con todo lo que ello supone.

La soledad es una de las cargas más pesadas para un emigrante, pues en su país deja toda una vida y una familia, aunque por estos años, la inmigración infantil comienza a hacer acto de presencia, y la reagrupación familiar se comienza a solicitar (ACCEM 2008:44), un trámite mediante el cual las familias separadas por la migración pueden reagruparse en el país al que uno de los miembros ha emigrado. En 1992 el panorama cambió notablemente, ya que las nacionalidades más presentes eran la marroquí y la británica, seguidas de alemanes, portugueses, franceses, argentinos, estadounidenses, italianos, holandeses, filipinos y peruanos. Sedano recoge del informe del colectivo IOÉ (1992) que existen cuatro tipos de inmigrantes en España: rentistas y jubilados del norte de Europa que vienen a las zonas turísticas.

Con la llegada de estas nuevas culturas a España, llegan nuevas religiones como el budismo o el Islam; nuevas costumbres; nuevas comidas, lenguas como el chino, el wolof, el árabe, etc. Numerosas tradiciones se van solapando durante estos años con la cultura española, el país comienza a ser una mezcla de colores, sonidos y sabores. Por las calles comienzan a verse los primeros síntomas de una nueva sociedad, los inmigrantes más reconocibles a través de sus rasgos fenotípicos –los cuales son observables tanto a nivel físico como conductual– comienzan a modificar el paisaje social de este país.

Es durante esta segunda fase de la inmigración cuando en España se comienza a apreciar el fenómeno a pie de calle, la sociedad comienza a transformarse poco a poco, pues cada vez crece más el número de personas extranjeras. La entrada en la Unión Europea en 1986, los años de bonanza económica y el crecimiento de la economía sumergida tienen como efecto el aumento de la inmigración, debido en parte al «efecto llamada» (ACCEM 2008:46), a través del cual los inmigrantes cuentan las oportunidades que han encontrado, animando a sus compatriotas a emigrar. El problema de este fenómeno es que en numerosos casos las condiciones laborales y de vida que se relatan son adornadas, por lo que muchas

personas al llegar al destino al que han decidido emigrar, descubren que «el paraíso no existe» —parafraseando la novela de Ricardo Bellver—.

La tercera y última etapa de la inmigración se produce desde 1999 hasta la actualidad, aunque desde que España entró en la crisis de 2008, podríamos abrir un nuevo apartado en el que muchos inmigrantes han retornado a sus países de origen.

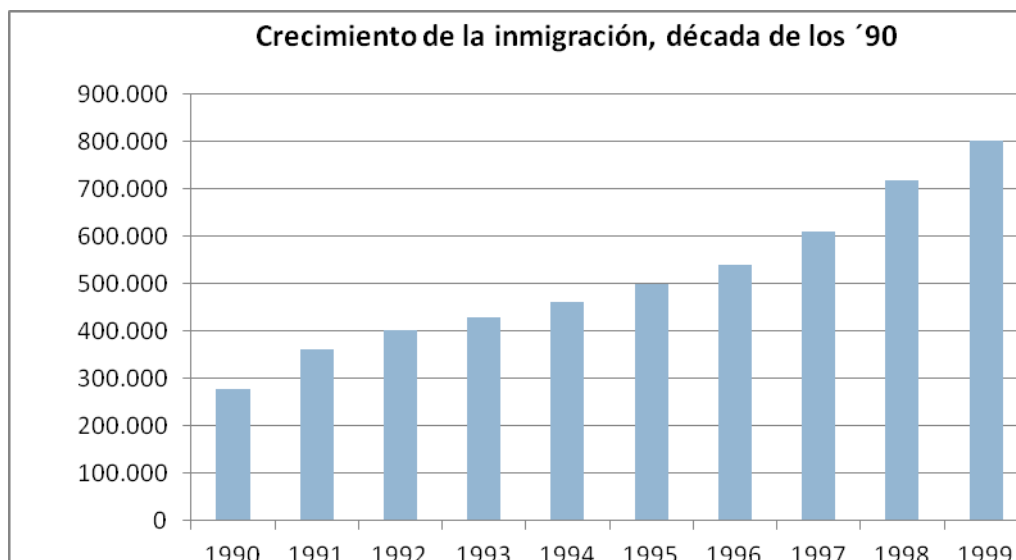
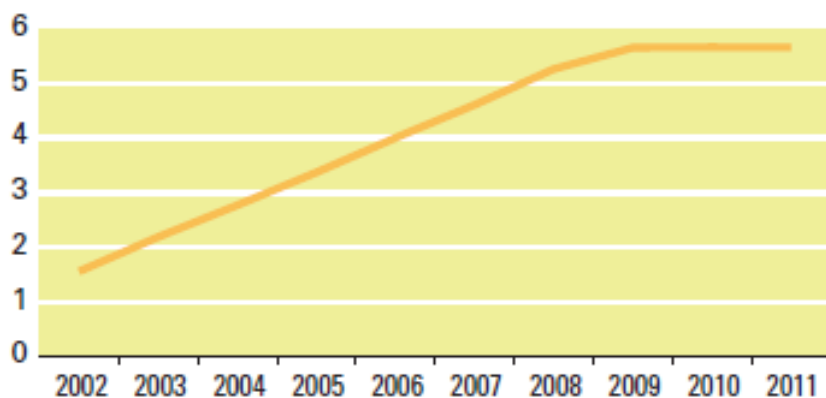


Imagen 4, elaboración propia a partir de los datos extraídos de ACCEM 2008:45

Población extranjera en España

Millones de personas



Fuente: Eurostat

Imagen 5, Extraído del Boletín Informativo del Instituto Nacional de Estadística 2012

En la última década el número de extranjeros en España se multiplicó por tres. En 1999 había en España sobre tres millones de africanos, dos millones de asiáticos, más de 2,5 millones de turcos y un millón de personas de Europa del Este, en total componían únicamente el 3,1% de la población total española (Sedano en Checa y Soriano, 1999: 208).

Sin embargo, a partir de 2010 el crecimiento ha ido menguando debido a la actual crisis, la cual actúa como repelente de nuevos inmigrantes, pues la situación económica de España no es un aliciente para inmigrar. En las cifras de inmigración se contabilizan, por lo general, los inmigrantes en situación regular —, por lo que debemos tener en cuenta a aquellos que se hallan en una situación irregular, por lo que las cifras que manejamos son orientativas, y en la mayoría de casos son mayores. La falta de mano de obra en España hizo que desde los ochenta llegara a España un gran número de trabajadores, los cuales se integraron en mayor medida en la construcción y la agricultura.

En el año 2010 España contaba con unos 5,7 millones de extranjeros, alrededor del 12% de la población total. España es el segundo país con mayor número de residentes extranjeros de la UE —detrás de Alemania, que tenía en 2010 sobre 7,1 millones y por delante de Reino Unido, con 4,3 millones—. En el año 2011, las dos nacionalidades más presentes entre los extranjeros en España eran la rumana y la marroquí (Boletín INE 2012).

Por estas fechas es cuando se institucionaliza la inmigración en España como un hecho social o un «problema social» (Cachón 2003 en ACCEM 2008: 47). Para que esta cuestión pueda ser gestionada desde las instituciones públicas es necesaria:

...la creación de foros de inmigrantes en diferentes niveles administrativos, con la aprobación de planes de integración, la proliferación de estudios sociales, el desarrollo de planes de extranjería...» (ACCEM 2008: 47).

La edad media de la población extranjera en España es menor que la edad media de los españoles, rondan los 33 años, por lo que se hallan en edad laboral; del total de españoles, los

que encontraban en edad laboral en 2012 era el 38,4%, mientras que el porcentaje de la población extranjera en edad laborable asciende al 58,4% (Instituto Nacional de Estadística 2012). Estos datos hablan por sí solos, pues tras la tercera fase migratoria, los inmigrantes llegaron a España casi exclusivamente a trabajar, mientras que en la primera fase los motivos más usuales eran el exilio político y la jubilación. Sin embargo, a pesar de estas cifras España tiene la tasa de paro más alta en población inmigrante de toda la UE, pues en 2011 llegó al 32,9% (Boletín Informativo del Instituto Nacional de Estadística 2012). Esta situación explica el retorno de los inmigrantes a sus países de origen, pues generalmente sienten que estando desempleados aquí pierden el tiempo.

La atomización de los inmigrantes suele producirse en mayor medida como un mecanismo de defensa, crean asociaciones culturales, cadenas de ayuda e incluso se realizan préstamos económicos mediante pactos. Estas redes étnicas van más allá de las fronteras políticas y geográficas del país, como es el caso de los residentes chinos en España. Aunque estas redes culturales dan estabilidad emocional al inmigrante, porque se encuentra dentro de un grupo, la multiculturalidad propone la mezcla como sustitutivo de la atomización, da como resultado el enriquecimiento mutuo, así como una convivencia real y efectiva.

2.1. La integración

El aprendizaje de los códigos y elementos de la cultura materna son aprendidos por un niño sin apenas dificultad, pues la enculturación se produce poco a poco desde su nacimiento. Sin embargo, el adulto que emigra debe aprender los códigos y los elementos propios de una cultura que le es ajena, tarea que se complica si el inmigrante no domina el idioma que sirve de transporte a dicha cultura. El aprendizaje cultural se puede definir como «un conjunto de situaciones intensas por las que el individuo llega a ser consciente de sí mismo y de otras personas, de tal manera que alcanza nuevos niveles de conciencia y de comprensión» (Adler 1987 en Iglesias Casal 2003:7). Además de conocer una cultura nueva —suponiendo que la cultura se aprende y no se adquiere de forma acrítica, como se creía y pretendía en las teorías coloniales—, el inmigrante debe reajustar los conocimientos de su cultura materna, pues al entrar en contacto con otra cultura debe modificar conceptos que sólo son válidos en su cultura, por ejemplo las fechas del calendario para un inmigrante chino.

Las distintas comunidades formadas por inmigrantes no tienen el mismo grado de apertura al exterior. Al enfrentarse a una cultura nueva, los inmigrantes desarrollan estrategias para evitar la aculturación. Estas estrategias pueden desarrollarse a través de la ejecución y reproducción de los elementos más significativos de su cultura, para diferenciarse así de la comunidad del país de acogida; por ejemplo, los inmigrantes magrebíes hallan en el Islam un enorme rasgo identificativo que une a los miembros de dicha comunidad; evidentemente, no todo inmigrante magrebí es creyente o un fiel estricto. El Islam va más allá de la fe, pues ordena múltiples aspectos de la vida.

El inmigrante puede integrarse en la comunidad nativa, teniendo así los mismos derechos o puede también cohabitar, teniendo el mínimo contacto con los nativos; pero la integración del inmigrante en la comunidad española. o se limita a que este aprenda los códigos culturales del país de acogida, sino de que pueda participar en la vida cultural y social, llegando así a ser sujetos creativos y participativos, a través de las políticas de integración deben evitar la marginación y exclusión de los inmigrantes, para lo que deben existir una igualdad plena de derechos y que estas personas no sean discriminadas por su procedencia, raza, religión, etc. por otra parte, la integración afecta también a la esfera de la cultura materna del inmigrante, pues estas personas deben poder ejercer con libertad sus costumbres, tal y como lo hace un nativo en su país; siempre y cuando estas costumbres no pongan en entredicho los derechos del hombre y la mujer (Provansal 1999: 25). Sin embargo, la integración no se puede producir hasta que los inmigrantes tengan los mismos derechos que los nativos, «el reforzamiento de sus propios elementos culturales es una forma de protesta a una situación de marginación o de no participación» (Khellil 1991 en Provansal 1999: 25).

El peligro de la integración del inmigrante en la sociedad de acogida es que de forma natural se produzca una aculturación del individuo, sobre todo de las segundas generaciones de inmigrantes. En opinión de Provansal (1999:25), la integración tiene otro nombre usado generalmente por la clase política, la «inserción»; la cual peca de no tener en cuenta las desigualdades económicas de la población inmigrante, por lo podemos decir que es un término que se maneja eufemísticamente.

3. La narrativa hispánica contemporánea sobre migraciones

Establecer una clasificación clara sobre la literatura de migración es una tarea difícil, pues existe una amplia variedad de estudio, y aunque en el presente trabajo se centra en el género narrativo, haremos también referencia a otros subgéneros en los que tiene cabida la migración como tema.

En un relato de migración puede narrarse desde la preparación del viaje hasta las consecuencias del mismo, tanto en el tiempo presente de la historia como en un hipotético futuro, a través de hipótesis sobre cómo terminará la empresa. A través de anacronías temporales, la voz narrativa puede violar las leyes metafísicas del tiempo, dirigiéndose hacia atrás o hacia adelante en el tiempo dentro del mismo discurso. Las diferentes etapas por las que pasa un emigrante pueden dar como resultado un tipo determinado de texto, pues por ejemplo, la primera fase tiene una mayor ilusión en el proyecto que la segunda. Estas etapas del proyecto migratorio son las siguientes²: 1. «Fase de la Luna de miel»: planificación del

² Existen otras clasificaciones del choque cultural, Isabel Iglesias en «Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas» destacó la clasificación de Adler, que distingue cinco etapas del choque cultural: *contacto intercultural, desintegración, reintegración autonomía e independencia* (P.S. Adler, «The transitional experience: an alternative view of cultura shock», *Journal of Humanistic Psychology*, 15, 1975, 13-23, en Furnham y Bochner, 131).

viaje donde se producen imágenes preconcebidas, se recaba información pero también se producen lagunas informativas. Es la fase con mayor ilusión en el proyecto; 2. «Fase del desencanto»: una vez el emigrante llega a su destino y comprueba el grado de acierto de sus expectativas y la información recabada. Durante el viaje y la llegada al destino se producen cambios y reajustes en el proyecto. Esta fase recibe su nombre debido a que es común que las expectativas se vean defraudadas y se desestructuren los planes del inmigrante; 3. «Fase del choque migratorio y la adaptación»: la llegada al país de acogida suele provocar una situación de tensión e incertidumbre para la persona que emigra, pues se produce un choque cultural, donde a mayor distancia entre las culturas, mayor efecto tiene el choque cultural. El choque migratorio se produce también en la distancia que el emigrante observa entre su proyecto y las posibilidades de hacerlo realidad en el nuevo entorno (ACCEM 2002:21).

La «narrativa contemporánea de migraciones» como concepto reúne dos términos en uno: de una parte, la migración y de otra, la narrativa. Aparentemente estos términos o conceptos no se relacionan, pero la conexión se establece entre ambos en cuanto aparece alguna historia de migración o se trata algún tema que esté relacionado con la misma. La literatura tiene además un gran poder, y es que a través de ella podríamos lograr un mayor entendimiento y comprensión entre los migrantes y las personas nativas. A través de la narrativa –así como de otros géneros como la poesía o el teatro– podemos escalar un peldaño más para lograr una sociedad intercultural, a través también de creaciones mestizas de personas que proceden de diferentes lugares y que comparten un espacio mutuo, conservando y respetando sus orígenes.

La novela es el medio predilecto para la narración de las historias de migración, y puede aparecer de diferentes formas, bien como fenómeno relatado por una persona no migrante que introduce la migración como proceso por el que pasa uno de sus personajes, o bien puede también aparecer como un relato de migración narrado en primera persona, con una historia testimonial –la experiencia migratoria puede narrarse en testimonio también entre compatriotas–. Esta última forma sería la más problemática en su existencia, ya que los inmigrantes hasta día de hoy se mantienen discretamente en un segundo plano de la sociedad, pues a menudo para sobrevivir ocultan su existencia. Tal vez en los años venideros surja un

nuevo boom de narrativa escrita por inmigrantes, pero este brote narrativo aún no es lo suficientemente importante como para considerarlo un subgénero. Tal vez las generaciones venideras, los hijos de inmigrantes, escriban las historias de sus padres, pero estos relatos pertenecerían a la primera forma. Para desarrollarse según la segunda opción, deberían haber migrado junto a sus padres y una vez se han adaptado a la sociedad española, relatan sobre el papel su traslado.

Sin embargo, si miramos las estanterías de cualquier biblioteca o de nuestra librería favorita, observaremos que el tema de la inmigración no es uno de los más populares entre los escritores... ¿Temor a herir sensibilidades?, ¿miedo ante el tratamiento de un drama humano? Posiblemente sea una mezcla de diferentes factores los que convierten a la inmigración en un tema poco tratado por la literatura española. El escritor más conocido que se ha acercado al tema ha sido Juan Goytisolo, pues «ha analizado la incompreensión histórica del español hacia el musulmán después de ocho siglos de presencia en nuestro país» (Andrés-Suárez, Kunz y D'Ors 2002: 15).

Uno de los apartados del segundo capítulo de *Inmigrantes entre nosotros* (1999), de Francisco Checa y Encarna Soriano está dedicado a la Literatura. En él los autores comienzan advirtiendo que las migraciones son un fenómeno muy investigado, por lo que hay una enorme cantidad de informes y trabajos. En los últimos años, la evolución de estas publicaciones ha ido en aumento sobre la inmigración como tema, dejando en un segundo plano la emigración española y el retorno, pues este fenómeno fue de interés en los años sesenta y setenta (Checa y Arjona en Checa y Soriano 1999:45).

Al igual que en la cruda realidad, los motivos que presentan los personajes de la narrativa de migración para viajar son múltiples, pero podríamos agruparlos en los siguientes: precariedad laboral o inexistencia de empleo, acoso político o dictaduras, violación de los Derechos Humanos, pobreza, etc. La vida anterior a la emigración de estos viajeros no siempre aparece reflejada en la novela, aunque Sorel sí presta atención a cómo se desenvuelven los protagonistas en sus hogares antes de emprender la gran aventura en el mar (Andrés-Suárez, Kunz y D'Ors 2002:271).

La escasez de obras dedicadas a la inmigración es evidente si hacemos una comparativa con el número de obras dedicadas a la emigración, posiblemente esta menor

presencia se debe a que el fenómeno de la inmigración a España es más reciente, mientras que la emigración al extranjero y el éxodo rural está presente en este país desde hace generaciones. La emigración se ha abarcado mayormente en España dentro del género novelístico, por autores como Francisco Ayala, Ángel María de Lera, Rodrigo Rubio, Torcuato Miguel, Ramón Solís, Mariano Tudela, Víctor Canicio, José Martín Artajo, etc. El cuento también contiene historias de migración, pero responde más al modelo del éxodo rural. Por ejemplo «El armario», un cuento perteneciente a *Nos han dejado solos*, de Fernando Quiñones; también Bernardo Atxaga, Luis Mateo Díez, etc. (Andrés-Suárez, Kunz y D'Ors 2002: 304).

La inmigración como tema literario atrajo a diversos escritores de cuentos —género que con mayor destreza plasmó este tema—, como Julio Llamazares, Agustín Cerezales, Luis del Val, Lourdes Ortiz, Nieves García, etc. (Andrés-Suárez, Kunz y D'Ors 2002: 306). También novelistas y ensayistas muestran la presencia de personajes inmigrantes en sus textos, predominantemente latinoamericanos y africanos. Un ejemplo de este tipo de obra es *Perros Verdes*, de Agustín Cerezales (Andrés-Suárez, Kunz y D'Ors 2002: 306). Dentro de este tipo de literatura se produce también la denuncia de las mafias, las condiciones inhumanas de viaje, la inseguridad, explotación sexual, etc. En general, estos textos ponen nombre a las miles de historias que se suceden cada día y quedan en el anonimato, personas que cada día se juegan la vida y que para aquellos que viven en lo conocido como primer mundo no son más que cifras de mano de obra, desaparecidos e incluso de muertos.

A continuación presentamos una breve selección representativa de la narrativa de migración y exilio tanto de autores españoles como latinoamericanos. Dicha selección la presentaremos siguiendo un orden cronológico, pues es necesario establecer algún tipo de parámetro a la hora de organizar los títulos que citaremos.

En el ámbito español, el capítulo a cargo de Marco Kunz en *La inmigración en la literatura española contemporánea* hace una selección de títulos dedicados al tema que nos ocupa: en «Un gran jardín», de Alicia Giménez Bartlett (Albacete 1951), en *Nuevos Episodios Nacionales 25 historias de la democracia* (2000); el mayor interés de este cuento radica en el hecho de que esté elaborado bajo el punto de vista de un español contrario a la inmigración.

Al presentar la historia de esta forma, la ironía se activará si el lector pone de su parte al interpretar el texto. Colocándonos bajo un punto de vista etnocéntrico es posible hacer explícitas las ideas perjudiciales que tiene el lector sobre la inmigración.

«El extraño» (1975), de Alberto Baeza Flores (Chile, 1914-1998), es un texto que refleja con una perspectiva particular la figura del inmigrante que se halla en un país que no conoce. El protagonista de este relato breve es un extraterrestre que visita la tierra, y que al llegar a su lugar de destino, tiene problemas de comunicación porque maneja diferentes códigos lingüísticos. Además de la sensación de aislamiento, este personaje siente soledad; pero también tiene deseos, metas y sueños. Un texto como este, tiene grandes posibilidades didácticas, pues el tratamiento del fenómeno migratorio en el aula se realizaría a través de un personaje ficticio que no implica nacionalidades o cualquier tipo de prejuicio.

En la década de los ochenta, hay varios títulos destacables que tratan la emigración y de exilio de diferentes maneras. En 1983 Daniel Moyano (Argentina 1930-España 1992) publica *Libro de navíos y borrascas* (1983), una novela sobre el exilio; en esta obra no está presente la nostalgia o el rencor que sí se encuentran en otras novelas de la diáspora. Este tipo de novelas, por lo general no se mantienen ascéticas ante la situación política nacional que impulsa al exilio numerosos ciudadanos, como es el caso de Daniel Moyano, exiliado argentino en España. El escritor reflejó en su obra el interés e inquietud por el contexto de su patria, que podría extrapolarse a cualquier otro país que atraviesa una situación similar. El tratamiento de *Libro de navíos y borrascas* (1983) en el aula de E/LE exigiría un tono más serio que el texto citado en primer lugar, pues presentar la historia a través de un extraterrestre conlleva menor formalidad.

Héctor Tizón (Argentina 1929-2012) narra en 1984 otra historia sobre el exilio, siendo también un exiliado en España desde 1976 hasta 1982. El exilio marcó la obra de Tizón, obras como *La casa y el viento* (1984) pertenecen a la época en la que el escritor ya conocía esta forma de vida. En esta novela se narra una historia de exilio; de la huida; del olvido y el silencio; de cuando es forzoso abandonar la tierra; como reza la contraportada del libro. Esta novela es una colección de cinco relatos o capítulos –aparte del primero, el prólogo escrito en el año 2000 «La casa a lo lejos», donde Tizón habla sobre la elaboración del texto en la

década de los ochenta— que relatan el exilio de un abogado que antes de irse del país, después de perderlo todo, retorna al lugar donde vivió su infancia, cerca de Bolivia. Escribir esta historia ayudó a Tizón a librarse de su pasado, del dolor del exilio:

...este será (...) el testimonio balbuciente de mi exilio; pero quisiera que también lo fuese de mi amor a esta tierra y a los hombres, a mis vecinos, en los días en que se acobarda, se aterroriza y mata (contraportada de *La casa y el viento*).

En el mismo año de publicación de *La casa y el viento* (1984), Mario Benedetti (Uruguay 1920-2009) publicó *Del desexilio y otras conjeturas* (1984), la cual se compone del trabajo periodístico en España —en colaboraciones con periódicos como *El País*— y Latinoamérica durante el exilio del autor. En esta colección aparece desde el título el término «desexilio»; el cual hace referencia al proceso en el que el exiliado retorna a su país de origen, pero ya no se siente de su país natal ni tampoco se siente parte del país al que se exilió. Según Mario Benedetti, el fenómeno del «desexilio» puede definirse como «la contranostalgia del exilio», por lo que quizás esta sería la vía de escape ante la nostalgia del exiliado, aunque como decisión individual, afecta a cada persona de una forma diferente; Benedetti optó por el «semidesexilio», ya que volvía a España una vez se «desexilió» en Uruguay.

Rozando la década de los noventa, llega una obra clave de Eduardo Galeano (Uruguay, 1940), titulada *El libro de los abrazos* (1989). Se trata de una breve obra diferente a los títulos citados anteriormente, pues no es una novela, aunque contiene pequeñas narraciones e historias de migración, como por ejemplo: «Los sueños del fin del exilio» y «Viaje al país de los sueños». Las pequeñas historias que contiene *El libro de los abrazos* son breves, y algunas se continúan de una página a otra, por ejemplo «Mapamundi/1» figura en la página 95, y tiene su continuación en la página 96, en «Mapamundi/2». En cuanto al contenido, esta obra goza de una sensibilidad exquisita, y cuenta además con unos hermosos grabados realizados también por Eduardo Galeano. Estos textos, que dan voz de un modo íntimo, y muy humano al fenómeno migratorio.

Hasta aquí se han presentado obras elaboradas por autores que se han sentido víctimas del proceso migratorio o del exilio. Pero no todos los autores que tratan este fenómeno han sido participantes del mismo, pues a pesar de que elaborar un texto bajo este punto de vista podría ser políticamente incorrecto para determinadas personas, creemos que escribiendo

desde el conocimiento y el estudio de la historia de este fenómeno, difícilmente se hieren sensibilidades o se falta a la verdad –cabe recordar aquí que la literatura se debe al principio de verosimilitud y no al principio de verdad–. En cuanto a los peligros de «ponerse en la piel» de un personaje culturalmente opuesto al escritor, coincidimos pues con la opinión de Marco Kunz cuando afirma:

...creo incluso que es preferible que los autores españoles escriban desde una perspectiva que conocen bien, en vez de intentar meterse en la mente de personajes procedentes de una cultura ajena cuyas claves no poseen (Kunz en Andrés-Suárez, Kunz y D'Ors 2002: 111).

Esta opinión no es incompatible con la idea de explorar en la narrativa el punto de vista del inmigrante desde dentro, siendo un escritor no migrante o exiliado. Pasqual Moreno Torregrosa y Mohamed Gheryb narran desde dentro un viaje migratorio en *Dormir al raso* (1994), una novela que coincide con la historia de miles de marroquíes que llegan a España para trabajar. De la misma forma que Pasqual Moreno, Rafael Torres se introduce en la piel de un inmigrante como único autor de (Madrid, 1955) *Yo, Mohamed* (1995), donde nos recuerda que España es un país que recibe a personas de otros países del mundo, pero que anteriormente las enviaba al extranjero, al igual que está sucediendo en la actualidad. En esta obra se retratan veinticuatro inmigrantes con historias propias, por lo que *Yo, Mohamed* (1995) se sitúa como una obra híbrida entre la narración realizada por un escritor no migrado ni exiliado y aquel que lo es, pues recoge el testimonio de personas migradas, a pesar de que él no ha vivido la experiencia.

En el año 1998, la española Concha López Sarasúa publica *En el país de Meriem* (1998). Una breve novela que cuenta la historia de una niña española en clave fantástica, a través de ella Concha López introduce conceptos de la cultura árabe y de la antigua *Al-Andalus*, incitando al lector a otras lecturas como *Meriem y la ruta fantástica* (1998), pues *En el país de Meriem* es su continuación. Esta breve narración estaría indicada para un grupo de E/LE juvenil, si es un grupo habitante de Andalucía, tendrá además numerosos referentes de su entorno próximo, lo cual sirve como un poderoso estimulante a la lectura, que a través de la intervención del profesor servirá también para la potenciación de la interculturalidad.

Dejando a un lado España, nos dirigimos a Cuba, lugar donde se desarrolla la historia de Enildo Niebla, un personaje *Prisionero del agua* (1998), creado por Alexis Díaz-Pimienta (Cuba, 1966). Los «balseros» son la versión americana de los viajeros del cayuco que viajan a Europa, y Enildo Niebla se convierte en uno de ellos en *Prisionero del agua* (1998). En esta novela se narra esta aventura migratoria desde Cuba a Estados Unidos. El primer capítulo tiene un título que refleja el viaje en este tipo de embarcaciones, «El miedo»: «Había miedo, nadie lo confesaba pero había miedo» (Díaz-Pimienta 1998:13), «No veían nada. Lorenzo había dejado, al fin, de encender la linterna, y ahora los cuatro parecían ciegos. Sentían sus cuerpos, sus ropas, la balsa, el mar, pero no los veían» (Díaz-Pimienta 1998:14). Un rasgo interesante de la historia de Enildo Niebla es que emprende una migración por un tema poco convencional en la literatura de migraciones, pues el amor a una mujer es la fuerza que mueve al personaje a emprender el viaje.

En las narraciones de migración, es interesante el esbozo que se realiza del país natal del personaje que emigra; además del lenguaje utilizado para contar la historia, plagado de términos propios de la variedad lingüística del español en Cuba: «La chiringa –cometa– de Pasi es la mejor de todas (para Pasi). La de Enildo se eleva más. La de Pasi “cambea” más» (Díaz-Pimienta 1998:44), entremezclado además con los rezos a la virgen para conseguir llegar bien al destino o para que un enfermo sane.

En el año 1999, Adolfo Hernández Lafuente publicó *Aguas de cristal, costas del ébano* (1999) en España. Es una novela que hace referencia al fenómeno migratorio producido en el estrecho de Gibraltar. En esta obra se introducen elementos como las drogas, la mafia y la inmigración; narrándose a su vez el drama que sufren muchos inmigrantes que son abandonados ante la costa de España a su suerte, portando consigo la droga que les entrega la mafia y que sus compinches recogen en las playas (Kunz en Andrés-Suárez, Kunz y D'Ors 2002: 118).

Adentramos con *Los sueños de América* (2000) en la década del dos mil, de la mano del peruano Eduardo González Viaña (Perú, 1941). Esta novela presenta otra historia de migración que se dirige a los Estados Unidos, presenta un enfoque de la historia que pone de relieve cómo el emigrante abandona su cultura y costumbres para lograr un porvenir centrado

en el ámbito económico, dejando atrás, como la mayoría de migrantes, todo un mundo de referentes culturales y sentimientos.

En el mismo año se publica *Los sueños de América* (2000), una composición de veinte relatos de migración repartidos en diecinueve capítulos –uno de los textos, titulado «Siete noches en California» obtuvo en 1999 el Premio Juan Rulfo—. La balsa, un medio de transporte tan presente en las migraciones hispanoamericanas hacia el norte también está presente en estas historias: «Parece una balsa de cubanos que viniera hacia aquí, pero eso no puede ser. Nadie sería tan loco para arriesgarse a ser tragado por la tempestad. Ni siquiera los cubanos...» (González Viaña 2000: 227).

Entre los relatos de esta novela también hay anécdotas que se desarrollan en un avión, como por ejemplo la duodécima historia, «Las nubes y la gente»: «Me ocurre todo el tiempo. Basta que suba a un avión para que una historia se acerque hasta mí y me ruegue que la cuente» (González Viaña 2000:163). Sin embargo, es destacable la primera historia del libro, ya que presenta un tono menos dramático, pues Porfirio, un burro mexicano emigrante que nadie se explica cómo ha pasado la frontera a Estados Unidos, es uno de los protagonistas; tal y como explica el narrador de la historia en el primer capítulo:

...nada de esto es lo importante. Lo importante es saber cómo fue que a los Espino se les ocurrió entrar a este país cargando con un burro cuando todos sabemos cuánto pesan el miedo y la pobreza que traemos del otro lado (González Viaña 2000:12).

También en el año 2000 se publicó *Las voces del estrecho* (2000), una novela de Andrés Sorel (Segovia, 1937). Se trata de otro texto español que trata la migración. En contraposición con *Lo siento, pero no existe el paraíso* (2012) de Ricardo Bellveser –de la cual se hace referencia más adelante, de acuerdo con el orden cronológico que seguimos–, podemos comprobar que *Las voces del estrecho* (2000) es una obra con un tono más lírico, donde Sorel ha integrado la religión musulmana, judía y cristiana en su relato, mostrando la necesidad que existe de respetar aquello que nos hace diferentes desde las similitudes que nos unen. En el relato de Bellveser, la religión presenta un papel relevante, pues relata los acontecimientos apegados al ámbito físico y psíquico de los personajes, por lo que la religión queda discretamente en un segundo plano. Sea como fuere, *Las voces del estrecho* (2000) es,

según Marco Kunz: «La obra española más ambiciosa que se ha escrito hasta el momento sobre las pateras...» (Kunz en Andrés-Suárez, Kunz y D'Ors 2002:116). Presenta una estructura de voces polifónica que se manifiesta a través del enterrador de un cementerio que escucha las voces de los viajeros que han perecido cruzando el estrecho.

Cuatro años más tarde, aparece *Una tarde con campanadas* (2004), de Juan Carlos Méndez Guédez (Venezuela, 1967), el cual vivió la experiencia del exilio en España, al igual que otros escritores latinoamericanos citados anteriormente. *Una tarde con campanadas* (2004) trata el tema del exilio –fue escrita por el autor mientras se hallaba exiliado en España, lugar donde publicó la mayor parte de su obra–, en el relato se funde la cultura hispanoamericana con la española a través de la experiencia emigrante de un niño.

De vuelta en el continente americano, llega en el año 2006 *El corrido de Dante* (2006), obra de Eduardo González Viaña. Esta novela narra la historia de Dante Celestino, un emigrante mexicano en Estados Unidos. La nueva cultura en la que la familia del protagonista se halla inmersa es difícil de asimilar. A lo largo de la historia se refleja cómo debe adaptarse el protagonista cuando falla su red familiar –Dante es viudo, y su hija se fuga con un joven en su “fiesta de los quince”³, dejándole desolado–. Tanto en *El corrido de Dante*, como en *Los sueños de América* –ambas obra de Eduardo González Viaña– aparece un burro, la imagen más tradicional o icónica del México provinciano, que se contrapone con la imagen que desprende el nuevo entorno en el que Dante debe desarrollar su vida, en los modernos Estados Unidos, con una nueva lengua; diferentes costumbres; paisajes; etc. «–Give me a ride– dijo, sin un por favor. Pero cuando advirtió que Dante miraba sobresaltado, pensó que lo hacía porque no entendía inglés. «–Le he dicho que me dé un aventón–» (González 2006:209)

¿Dante sufre un proceso de aculturación o vive la multiculturalidad? En su caso, se produce mayormente una aculturación, ya que sus costumbres difícilmente pueden ser

³ La «fiesta de los quince» es una costumbre latinoamericana donde los jóvenes celebran su décimoquinto cumpleaños de forma especial.

desarrolladas, viéndose obligado a adoptar la cultura estadounidense para poder sobrevivir entre personas extrañas a su sistema de valores. Gracias a novelas como esta, el lector se hace consciente de la situación del inmigrante en Estados Unidos, el cual, dependiendo del contexto, puede llegar a vivir más de diez años sin hablar inglés, pues existen barrios latinos ajenos al entorno angloparlante. Esta no es una situación deseable desde el punto de vista de la interculturalidad, pues la convivencia no es enriquecedora y son probables los conflictos.

De vuelta a España, en el año 2007 surgió un interesante proyecto que quedó recogido en *El viaje de Ana. Historias de inmigración contadas por jóvenes* (2007). Es una selección de cuentos de diferentes tradiciones culturales realizada por Amparo Martínez Ten e impulsado por el Consejo de la Juventud de España; en el cual se narran historias de inmigración juvenil. Contienen una humanidad latente, el tema se trata de forma realista y tiene el valor de ser historias reales, por lo que su valor literario se halla en el estilo: al final del capítulo «Razones para emigrar», hay una frase que contiene rasgos estéticos propios de la literatura: «Lo tenía todo. Todo menos mi libertad para elegir mi destino. Y elegí emigrar» (Luz Martínez Ten, Claudia Leal y Sandra Bosch 2007: 47). Estas historias están ordenadas según las etapas que ha pasado un joven como inmigrante —«en la universidad» o «España: país de inmigración»—, por lo que sería interesante para el trabajo en el aula de E/LE con un grupo multicultural, pues tal y como explica el prólogo de este libro, conocer las voces de los inmigrantes permite a la sociedad española apreciar a estas personas con su cuerpo y su alma, más allá de su situación:

Hablar de inmigración hoy por hoy, si sólo nos fijamos en lo que aparece en los medios de comunicación, en las políticas de inmigración, en las frías estadísticas o en las sesudas conclusiones de que los investigadores extraen de ellas, es hablar de un problema. Así es como nos lo presentan, y a todos los inmigrantes como si fueran una especie de comunidad homogénea, unos «otros» que son todos iguales (Prólogo de Ana María Corral, en Luz Martínez Ten, Claudia Leal y Sandra Bosch 2007:11).

En el mismo año, Juan Carlos Méndez Guédez escribió *Hasta luego mister Salinguer* (2007), una obra del género cuentístico. Se trata de un conjunto de relatos entrañables que permitirán al lector participar de ellos como si perteneciesen a su propia existencia. En una entrevista para Otro Lunes. *Revista hispanoamericana de cultura*, Guédez comentó que la escritura es para él el aprovechamiento de la energía producida por la nostalgia que produce ser expulsado de un lugar. Por otra parte, Guédez aclaró también que no todos los escritores

de la diáspora tienen como nexo la nostalgia, pues otros aspectos de esta vivencia son el desarraigo, el amor, la sentimentalidad, etc.

La publicación en el año 2008 de *Pequeña historia de viajes, amores e italianos* (2008), obra de Dante Liano (Guatemala, 1948) nos traslada a un tiempo pasado literariamente, pues contiene una historia de migración que se dirige también hacia Estados Unidos desde Italia, al igual que el resto de personajes, los de esta obra se trasladan en busca de un porvenir que no hallarán. A lo largo de la historia los personajes viven curiosas aventuras, narradas con un lenguaje directo que no es excesivo en adornos, siendo explícitos cuando es necesario:

En las cabinas de tercera, apuñuscados y hediondos, Pasquale Siciliano y Antonio Cosenza iban mareados, disgustados, desesperados de un viaje en el cual lo único que había era la llanura infinita del mar, y sufrir el calor, más fuerte por el reflejo, y aguantar a los compañeros de viaje, tan rudos, desconfiados y hartos como cualquiera, en una promiscuidad que mezclaba hombres con mujeres, los casados protegiendo con celo de animal a las jóvenes esposas que habían cometido la imprudencia de traerse en el primer viaje...(Liano 2008:36).

Y la muchedumbre de desgraciados que se acumulaba en el puente de tercera como un mercado, la sensación de hormiguero que es imposible dejar de percibir, y el vaho potente de las vomitadas, las cagadas, los sudores, todo en la prisión de los pocos metros que los especuladores concedían, y por eso de vez en cuando estallaban reyertas, que podían ser pescozadas como a cuchillo relumbrante y vivo, que por la mucha gente que había generalmente no llegaban a más, aunque podía salir de allí algún muerto, un anónimo cadáver que nadie conocía y que se iba al mar sin ceremonias, *buzzurri*⁴ de mierda que no valían nada en su tierra y que en el agua iban a regresar a su condición más natural (Liano 2008:36).

Ángeles Caso (Gijón, 1959) es la autora de *Contra el viento* (2009), una novela que trata la aventura migrante de una joven desde Cabo Verde a España. La historia está inspirada en la vida de São, una mujer que trabajó para ella. La obra fue Premio Planeta en 2009, lo cual inaugura una nueva época para la novela de migración, pues es la primera vez que se concede un premio de este nivel a una novela que tiene como protagonista a una mujer inmigrante. La novela se desarrolla desde el punto de vista de una narradora que al sentirse

⁴ *Buzzuri* es un término italiano que proviene del alemán *butzen* que significa «lo que limpia», vocablo que designa a los vendedores de la calle que llegaban a roma desde el norte.

deprimida contrata a la inmigrante que le descubrirá el valor de este colectivo, aprenderá de ella y será consciente de la riqueza que le puede aportar a su vida.

Una de las reflexiones interesantes hechas por Ángeles Caso es la siguiente:

Ahora doy voz a las invisibles emigrantes, que nos permiten a las europeas ser a la vez madres, amantes, hijas y trabajadoras. Somos todo eso porque ellas nos suplen cuando no llegamos. Sin ellas no podríamos ni ir al cine (La Vanguardia, edición digital, 2009).

Al igual que *Contra el viento* (2009), en *El padre de Blancanieves* (2007) Belén Gopegui (Madrid 1969) introduce la historia de un inmigrante ecuatoriano que es despedido por culpa de Manuela, la protagonista –bastó con una llamada de ella quejándose de que su pedido al supermercado llegó tarde—. Esta historia se desarrolla a través de una polifonía de voces y medios de comunicación que van dejando diferentes puntos de vista sobre la inmigración, la ecología, las relaciones humanas y la vida en el aspecto más general.

Dolores Soler-Espiauba (Cartagena 1935) es una escritora murciana que merece ser rescatada también en esta breve selección de textos narrativos de migración. En el año 2004 recibió el Premio de relato *Nosotros los inmigrantes, nosotros los emigrados*, por el relato «La carta». Esta autora es reconocida por la presencia del fenómeno migratorio en sus obras literarias, pues contienen diferentes aspectos de dicho fenómeno; tanto el «choque cultural» como la pérdida de la identidad del emigrante están presentes en obras como *Literatura y Pateras* (2003). Esta obra interesa especialmente en el presente trabajo por proponer el conocimiento de las diferencias culturales para reducir las desconfianzas surgidas por el desconocimiento y la ignorancia, ambas generadoras en potencia del miedo a lo diferente. En esta obra se presenta tanto la emigración española como la inmigración actual, tal y como hemos pretendido hacer en el presente trabajo de forma somera.

En el año 2012 fue publicada la obra que es la referencia de la unidad didáctica de este trabajo, *Lo siento, pero no existe el paraíso* (2012), de Ricardo Bellveser (Valencia 1948). En ella se narra en primera persona el viaje en patera de Óscar Caler y la posterior odisea en España para lograr su ansiado «paraíso». Bellveser mezcla a lo largo de la novela la narración del personaje inmigrante y los recortes de prensa que contienen noticias relacionadas con la

historia, como por ejemplo el titular del tercer capítulo: «Rescatados 36 inmigrantes en una patera hacia Tenerife» (Bellveser 2012:37). Esta novela, por su claridad expositiva; la linealidad de los acontecimientos; su estilo cercano y directo, y la cercanía de los escenarios –para el lector residente en España– es muy recomendable para ser utilizada en el aula de E/LE. A través de *Lo siento, pero no existe el paraíso* se puede reconocer la soledad que acompaña al inmigrante, las desventuras narradas desde su punto de vista, incluso conocer el peso de la tierra, en el caso de Óscar, de una forma más explícita –porta consigo una bolsa con tierra de su país–. El problema de este tipo de lecturas se presenta a la hora de interpretar la cultura ajena y de ponerse en el lugar del otro, pues exige un conocimiento cultural previo.

Las narraciones de los «peregrinos del mar» –como denomina el autor de *Las voces del estrecho* (2000) a los viajeros del cayuco– suelen presentarse en primera persona, como es el caso de Óscar, el protagonista de *Lo siento, pero no existe el paraíso*: «Me llamo Óscar Caler y a mis 28 años no tengo nacionalidad» (Bellveser 2012:11) o la escritura de Héctor Tizón en *La casa y el viento* (1984): «Desde que me negué a dormir entre violentos y asesinos, los años pasan» (Tizón: 1984: 15), este se refiere al exilio. Sin embargo, en *Las voces del estrecho* (2000) se produce una polifonía de voces que, en el caso de esta novela, proceden de los protagonistas y el narrador, o incluso de los muertos.

Tanto los casos de violencia xenófoba más brutales como del racismo más sutil están recogidos en alguno de los pasajes de las novelas de migración, como ejemplo de la mayor brutalidad cabe citar la paliza a un grupo de inmigrantes y «sin techo» que viven bajo un puente y son brutalmente apaleados en *Lo siento, pero no existe el paraíso* (2012):

Me di cuenta de que algunos de los huéspedes del río se orinaban encima de miedo, lo que producía la hilaridad de los atacantes que les hacían fotos con los teléfonos móviles. Era la primera vez en mi vida que veía a alguien mearse de un miedo que llegaba hasta el pánico (Bellveser 2012:109).

Como ejemplo de un racismo menos atroz vale la pena mencionar la lamentación que realiza un profesor por tener un aula con alumnos multiculturales porque así los españoles se retrasan en su aprendizaje: «No entienden nada; para empezar, ni hablar saben. Lo único que se está consiguiendo en la enseñanza es perjudicar a los nuestros...» (Sorel 2000:50).

En cuanto a los finales felices prototípicos de los cuentos de hadas, que la factoría Disney modificó en los cuentos tradicionales—para hacerlos felices, por supuesto—, hemos de aclarar en este trabajo que las novelas de migración no suelen ser rematadas con un final feliz, al menos. Por ejemplo, en *Las voces del estrecho* (2000), los personajes ven sus metas hechas añicos, y en muchos casos mueren; mientras que en *Lo siento pero no existe el paraíso* (2012) el protagonista consigue cumplir su objetivo tras una ardua batalla.

Tras la revisión de todos los títulos mencionados, y más allá de cualquier reflexión que hagamos sobre el tema de la interculturalidad, la sentencia de Kunz al finalizar el capítulo en el que hemos apoyado esta exposición es clara y concisa: «...la literatura en España está tan alejada de una adecuada integración del pluralismo cultural como lo está su sociedad». Echamos de menos la aportación de soluciones a estas odiseas migratorias tan traumáticas para sus protagonistas, sin embargo, son literatura, quizá esta no es su función aunque es lo esperable cuando se trata un drama humano.

Estas publicaciones sobre la inmigración a España son considerablemente recientes, pues la inmigración es un fenómeno que cobró relevancia en España después de los años ochenta, pero no es hasta 1990 cuando las publicaciones encuentran el fenómeno susceptible como tema. Los textos sobre la migración pueden elaborarse siguiendo un enfoque individualista — el cual predomina en la narrativa española de migración: a través de entrevistas, relatando historias de vida, etc. se conocen las motivaciones y expectativas del inmigrante—, donde cobran mayor relevancia los aspectos subjetivos del individuo, el fenómeno migratorio se conoce a nivel de sujeto como una historia personal; o pueden elaborarse bajo un enfoque histórico-estructural, donde el fenómeno migratorio se presenta de forma más global y relacionado con otros factores (Checa y Arjona en Checa y Soriano 1999:50). Los textos sobre migración que presentan una imagen del inmigrante de forma real y sensible, despierta en la población española la comprensión que los medios de comunicación y determinadas leyes sobre migración ponen en peligro, provocando en muchos otros casos el rechazo en los nativos.

Durante los últimos años se han publicado tanto actas de congresos como monográficos –el primero de ellos fue en 1987, en la revista de Cáritas Diocesana, *Documentación Social*–. La tesis doctoral y el informe son subgéneros que tratan el tema de la migración, pero según Francisco Checa y Ángeles Arjona, estas publicaciones suelen presentar «una visión cuantitativa y estadística» (Checa y Arjona en Checa y Soriano 1999:48), por lo que el sentido más humano del fenómeno, las implicaciones psicológicas y sociales además de los detalles de las experiencias quedan fuera de este tipo de trabajos, aunque ofrecen la realidad más objetiva de estas historias.

Una vez se ha bosquejado en cierta medida el panorama de la narrativa de migración contemporánea en el panorama español, aparecen los títulos elaborados por autores latinoamericanos.

A pesar de que no es una literatura corriente, la presencia de la novela gráfica llega a esta selección de narraciones de migración con *Emigrantes* (2006) una creación de Shaun Tan (Australia, 1974). En ella, el escritor e ilustrador australiano ha reflejado mediante sus dibujos en sepia, blanco y negro; la historia que podría surgir en cualquier país, con diferentes protagonistas, pero en la que siempre los sentimientos se asemejan. A lo largo de las cuidadas ilustraciones, se narra sin palabras cómo el emigrante debe meter toda una vida en una maleta –recuerdos incluidos–, cómo debe emprender el viaje y llegar a un lugar desconocido, un entorno plagado de señales desconocidas y donde las personas hablan una lengua que no domina. Finalmente, cualquier refugiado, exiliado o emigrante puede sentirse orgulloso de realizar el viaje.

Con este último título cerramos este apartado de narrativa de migración, pero cabe destacar que a lo largo de la anterior selección de narrativa de migraciones no hemos citado la inmensa cantidad de textos que tratan esta temática, pues existen numerosos estudios, como los utilizados para elaborar esta primera parte del trabajo, *La inmigración en la literatura española contemporánea* o *Narrativa y Libertad: cuentos cubanos de la diáspora*, pues la lista sería interminable. Existen manuales, artículos, cuentos, fábulas, leyendas, microrrelatos, articuentos y demás publicaciones interesantes para conocer el fenómeno migratorio y sus

repercusiones tanto en la sociedad como en la literatura. Sin embargo, la necesidad de abarcar un número limitado de textos nos ha llevado a cercar esta marea de publicaciones.

3.1. La narrativa y la literatura de migración en E/LE

La presencia de la literatura en el aula de E/LE se ha dado desde el enfoque tradicional hasta el comunicativo, aunque en el primero se abusó en cierta medida de ellos, por lo que el enfoque comunicativo prefirió, en un inicio, no abusar de este tipo de texto, seleccionando preferentemente cualquier otro tipo de textos, como por ejemplo: textos periodísticos, diálogos, recetas, etc.

La presencia de la literatura en el aula de E/LE en numerosas ocasiones se limitó a lecturas extensas impuestas por el profesor y un posterior comentario crítico o resumen, por lo que en escasas ocasiones el alumno se motivaba a través de la lectura. Como texto entendemos toda unidad lingüística que posee sentido completo y que no depende de la extensión o de la naturaleza del mismo; pudiendo ser tanto literario como prefabricado para el aula, prosaico o poético, escrito o audiovisual. En este trabajo, por motivos de espacio, nos centraremos en el texto literario narrativo, dejando en un segundo plano el género poético y el género dramático. Dentro del texto narrativo, trataremos textos que son complejos en su fondo, pero en cuanto a su forma no existe demasiada complejidad.

Si el profesor conoce los intereses de los alumnos y sus referencias sobre el entorno más significativos así como sus necesidades, le será más asequible la selección de textos interesantes para sus clases, y en el caso de proponer una única opción, podrá realizar actividades de animación a la lectura que hagan esa propuesta más atractiva.

La subcompetencia literaria se halla en relación con la competencia lingüística, la discursiva y la sociocultural, pues los tres elementos intervienen en la lectura de un texto literario (Pastor 2006:249). Sin embargo, no se debe castigar al alumno con textos literarios en cantidades ingentes y sin un sentido explícito, pues el trabajo en el aula carecerá de sentido. Lo más recomendable, según Susana Pastor Cesteros es la combinación del texto literario con otras muestras de lengua, tal como se hace en el enfoque comunicativo actual.

Esta autora realiza una propuesta de cinco razones para llevar el texto literario al aula de E/LE (Pastor 2006:250):

- 1) Se logra desarrollar la capacidad creativa del alumno.
- 2) Los textos literarios contienen multitud de referentes culturales, sociales e históricos de una forma contextualizada.
- 3) La lectura de textos narrativos puede constituir una actividad placentera, por lo que el aprendizaje de lenguas extranjeras a través de textos narrativos puede contribuir a producir un aprendizaje agradable.
- 4) El aprendizaje de la lengua a través del texto narrativo refuerza la memoria afectiva, pues sobre el código lingüístico se adhieren contenidos socioculturales.
- 5) El texto literario en E/LE enriquece el poder asociativo de ideas y aumenta el vocabulario.

En cuanto a los criterios para la selección de textos literarios, completos o en fragmentos; podemos destacar (Pastor 2006:251):

- 1) Adaptar el texto al nivel de los aprendientes, debe ser susceptible de ser entendido por los mismos.
- 2) El discurso presente en el texto no debe ser demasiado diferente a la lengua estándar, evitar por tanto textos que contengan terminología científica, expresiones anacrónicas, etc.
- 3) El texto que se lleva al aula de E/LE debe estar integrado dentro de la programación de una forma coherente; a través del tema, el autor, el vocabulario que aparece en el texto, etc.
- 4) El contenido del texto debe relacionarse de alguna manera con los aprendientes, ya sea a través de sus gustos o intereses.
- 5) Se deben evitar textos dispersos o faltos de sentido. Si se lleva al aula un fragmento, este debe ser coherente, y en el mismo debe ocurrirle algo relevante a algún personaje.

Otra cuestión relevante con respecto al uso del texto narrativo en el aula de E/LE, es la forma en la que se presenta el texto a los alumnos; se puede llevar el texto literario original al

aula –se presenta el texto tal y como ha sido ideado por el autor– o bien se puede presentar una lectura adaptada del mismo. La adaptación de los textos literarios para un aula de E/LE se puede hacer de dos formas (Pastor 2006:252):

- a) Sobre un texto literario real, el profesor puede: reducir su tamaño, sustituir el léxico más complejo, simplificar las estructuras sintácticas, etc. La ventaja de este tipo de adaptaciones es que el estudiante se acerca a un producto real y reconocible del panorama cultural, por ejemplo: «La Intrusa» de Borges, en versión adaptada, puede ser entendida por un estudiante inicial; pero la desventaja de estas adaptaciones es que se desvirtúa el texto, se modifica. Sin embargo, hemos de poner como prioridad el aprendizaje de la lengua, y no la lectura de textos literarios.
- b) La segunda opción es presentar un texto literario escrito por el profesor, para determinadas actividades en el aula, al igual que la primera opción se centra en el trabajo con la lengua y no en el texto literario en sí mismo.

A pesar de que el texto literario no es el objetivo principal de una clase de E/LE, este presenta multitud de potencialidades para ser utilizado como recurso en el aula. Sin embargo, debido a sus diferentes niveles de dificultad para el alumno, los textos literarios utilizados en el aula suelen estar complementados con explicaciones a pie de página, con glosarios de vocabulario, explicaciones culturales y/o actividades complementarias. De esta forma, se logra que el alumno capte el sentido del texto, adquiera el vocabulario, conozca nuevas construcciones sintácticas, situaciones culturales, etc., todo ello, disfrutando de un texto literario.

3.2. Presencia de narrativa en manuales de E/LE

A lo largo de los años, en la enseñanza de E/LE la narrativa está cada vez más presente, contando con mayor aceptación entre el profesorado, tanto es así, que la mayoría de manuales de E/LE contienen, al menos un texto literario en su interior; y hay otros como el *Manual de Formación Intercultural para Grupos Multiculturales*, de Cáritas Diocesana, que contiene más de cuarenta fragmentos de textos literarios en su interior –tanto narrativos como líricos–. Las razones para presentar este tipo de textos son muchas: fomenta el conocimiento

cultural, amplía el vocabulario, fomenta las destrezas lingüísticas y es un material motivador y real.

Para trabajar el texto literario en el aula, es preciso poner en marcha no sólo la destreza lingüística o lectora, pues la complejidad del texto literario le convierte en un conglomerado de significados culturales que deben ser conocidos por el alumno o explicados por el profesor en el aula. De la misma forma que intervienen los conocimientos previos en la lectura, actúa también el sistema de valores del texto y del lector, que en determinadas ocasiones pueden no coincidir.

Por tanto, la competencia literaria es una competencia lectora específica que se puede desarrollar en el aula, bien a través de actividades motivadoras con textos accesibles e interesantes para el aprendiente. Dentro del grupo de alumnos multicultural, es interesante la cooperación y la lectura plural, pues el enriquecimiento que se puede obtener del texto se multiplica con cada intervención.

El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (2002) define las competencias comunicativas como aquellas competencias que permiten que una persona pueda actuar utilizando medios lingüísticos. Se dividen en:

- a. Competencias lingüísticas: léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y orto épica.
- b. Competencias sociolingüísticas: los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de sabiduría popular, las diferencias de registro, el dialecto y el acento.
- c. Las competencias pragmáticas: discursiva, funcional y organizativa.

En los últimos años, se le ha dado mayor relevancia al contexto y al factor sociocultural en la competencia comunicativa y en la enseñanza del E/LE. Los diferentes tipos de discurso han encontrado en el texto completo –evitando las oraciones independientes y descontextualizadas– un lugar donde hallar los distintos tipos de discurso. Para el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (2002), «la competencia discursiva es la

capacidad que posee el usuario o alumno de ordenar oraciones en secuencias para producir fragmentos coherentes de lengua», comprende la competencia lingüística; la competencia textual; la competencia pragmática –que incluye la competencia sociolingüística y la competencia elocutiva–.

La ambición que se puede tener a la hora de trabajar un texto literario en el aula de E/LE no es la misma que la que se despierta con el trabajo en un aula de Lengua y Literatura escolar, pues la lengua es el objeto de estudio privilegiado, la cual se trabaja a partir de textos literarios, pues son una herramienta que, entre otras virtudes, ayuda a elaborar discursos con un sentido diferente para cada ocasión; por ejemplo, contar un chiste, hacer una descripción, narrar una historia, etc.

Alonso describe la competencia discursiva como «la capacidad que posee el usuario de crear textos orales o escritos en función de una serie de variables de tipo lingüístico, pragmático y sociolingüístico» (Alonso 2008 558 en Vergara 2006: 32). Por tanto, la capacidad que tiene el aprendiente de español para captar el sentido de un texto literario se relaciona con todas sus estrategias comunicativas y de aprendizaje.

El contexto o universo que contiene un texto literario es un ente cultural, que debe estar al alcance del lector, de lo contrario, carecerá del sentido para este. Sin embargo, el lector no es pasivo en esta situación, pues interactúa con el texto, con el autor y con la historia; pudiendo incluso sentirse identificado con esta (Brumita 1985: 106 en Vergara 2006: 38).

La competencia literaria exige cierto esfuerzo en el lector, pues según Brumita, la lectura literaria se relaciona con el desarrollo cognitivo general de la persona, con el entorno, los referentes que cita el texto, etc. La lectura de un texto literario se desarrolla, en principio, con las mismas destrezas lectoras de un texto común, sin embargo, debe ponerse en relación con el entorno y adiestrar al lector con el código y normas que rigen el texto literario (Brumita 1985: 106 en Vergara 2006: 38).

Previo al análisis realizado en el presente trabajo de la presencia de la narrativa en E/LE –tanto para extranjeros como para inmigrantes–, hacemos una primera aproximación: los textos literarios en E/LE son en su mayoría escasos y breves. En cuanto a los textos en

manuales de E/LE, prima el género periodístico y los anuncios publicitarios, los diálogos y las historias breves; mientras que no es común hallar fragmentos novelísticos. A partir de la revisión de un número considerable de manuales de español tanto para inmigrantes como para extranjeros, se podrán comprobar las anteriores hipótesis.

Los manuales no son la única herramienta que afecta a la enseñanza del español, pues también existe el currículum oculto al que hace referencia Nuria Vidal en «Diseño curricular y materiales didácticos para la enseñanza del español a inmigrantes», es aquel que no se enseña en el aula de forma programada, pero que los alumnos aprenden. La educación multicultural se hace evidente a través de su currículum oculto, y tanto el currículum oculto como el currículum convencional deben orientarse hacia la multiculturalidad de forma progresiva, en el caso del presente trabajo, proponemos la literatura de migraciones como tema para trabajar dicha competencia.

Además del currículum oculto que cita Vidal, existen otros factores que afectan al aprendizaje del español como lengua extranjera, a saber: las concepciones y creencias sobre el aprendizaje, el papel otorgado a la figura del profesor y alumnos y los materiales didácticos; que son, entre otros: las muestras de lengua –diálogos, folletos, textos...–, las conceptualizaciones –nociofuncionales, morfosintácticas, léxicas, estratégicas...–, el trabajo de las destrezas lingüísticas –comprensión lectura, expresión escrita y comprensión y expresión oral–, los soportes gráficos –fotos, dibujos, esquemas...– y los soportes técnicos –audios, videos, pizarras, páginas web...– (Pastor 2006:239).

El presente apartado se centrará en los materiales didácticos, concretamente los manuales de español. Analizaremos la presencia de la narrativa de migración en un manual de español para un grupo multicultural. Dicho análisis se llevará a cabo teniendo en cuenta la propuesta de Susana Pastor Cesteros en *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*: es interesante observar por un lado, el tratamiento del componente cultural en los materiales de la cultura legitimada –representada por la pintura, literatura o música de la cultura meta–, la cultura tradicional –modismos, refranes, tópicos– y la cultura cotidiana –reglas de actuación, claves culturales...–. De igual manera, existen

criterios para observar si los datos aportan datos fiables y rigurosos sobre la cultura o presenta tendencia a la visión estereotipada de la cultura.

A continuación, proponemos la siguiente tabla de elaboración propia para el análisis de la presencia de textos narrativos en los manuales de E/LE:

Título:
Nivel:
Destinatarios:
Año:
Editorial:
Autor/es:
Enfoque del manual:
Número de textos narrativos:
Número de textos narrativos de migración:
Secciones que contienen textos narrativos:
Secciones que contienen textos de migración:
Título de los textos narrativos:
Título de los textos de migración:
¿Texto adaptado? Tipo de adaptaciones:
Tipo de actividades:

A continuación, figura la tabla correspondiente al análisis de la presencia de textos narrativos en un manual de E/LE. La razón de seleccionar únicamente un manual es que de forma condensada queda reflejada la variedad de posibilidades que existe en cuanto a la presencia de narrativa en manuales de E/LE.



Nombre: *Manual de Formación Intercultural para Grupos Multiculturales* (Libro del profesor).

Nivel: aprendientes con un nivel suficiente en castellano y un nivel de educación básica.

Destinatarios: grupos de inmigrantes o mixtos.

Año: 1996.

Editorial: Cáritas Española.

Autor/es: Cáritas y Federación Andalucía Acoge.

Enfoque del manual: comunicativo y multicultural.

Número de textos narrativos: 42.

Número de textos narrativos de migración: 13.

Secciones que contienen textos narrativos: Hablando de mí (Quién soy, Qué hago habitualmente), En casa con mi familia (Cómo es mi familia, Cómo es mi casa, Con quién me relaciono), Conviviendo en el barrio (Las relaciones vecinales, Los servicios del barrio, Los derechos del consumidor, La administración local, Fiestas locales y tradicionales, Las relaciones laborales), Mirando al mundo (El medio natural, La organización sociopolítica, Los medios de comunicación social, Las relaciones internacionales, Las relaciones entre personas y...,"Cuando empresas viaje...").

Secciones que contienen textos de migración: Conviviendo en el barrio –Los servicios del barrio–; Mirando al mundo –el medio natural–; Mirando al mundo –la organización sociopolítica–; Mirando al mundo –las relaciones internacionales–; Mirando al mundo –las relaciones entre personas y...–; Mirando al mundo –cuando empresas viaje...–;

Título de los textos narrativos:

- ✓ *Gulili*, C. Perregaux.
- ✓ *Amazonia, la lucha por la vida*. Fundación Selva Virgen.
- ✓ *El viejo que leía novelas de amor*. Luis Sepúlveda.
- ✓ *Mi tío Spencer*. A. Huxley.
- ✓ *El capitán veneno*. P.A. de Alarcón.
- ✓ *El sombrero de tres picos*. P.A. de Alarcón.

Claudia Gara González Ramos

TFM: *El fenómeno migratorio a través de la narrativa contemporánea*

✓ *Sueños en el umbral*. F. Mernissi.²

✓ *Noches en blanco*. Eq. Almaríya.²

- ✓ *Pueblos de África*. L. Salvador.²
- ✓ *Bajo la jaima*. F. Pinto y A. Jiménez.
- ✓ *El niño de arena*. T. Ben Jelloum.
- ✓ *El valle de Issa*. C. Milosz.²
- ✓ *Los papalagi*. E. Scheurman.²
- ✓ *La esposa del dios Fuego*. A. Tan.
- ✓ *La colmena*. C.J. Cela.
- ✓ *Palacio del deseo*. N. Mahfuz.
- ✓ *Castilla habla*. M. Delibes.
- ✓ *Guerra a los pobres y a los niños*. E. Galeano.
- ✓ *Las escalas de Levante*. A. Maalouf.
- ✓ *Las palabras andantes*. E. Galeano.
- ✓ *Foz*. S. Fernández.
- ✓ *Los enanos*. C. Alós
- ✓ *Sofía de los presagios*. G. Belli.
- ✓ *Los Dogon, el pueblo de los acantilados*. C. Haardt.
- ✓ *Laponia, el país de los renos*. L. Sepúlveda.
- ✓ *La Patagonia*. L. Sepúlveda.
- ✓ *La ruta de don Quijote*. Azorín.
- ✓ *Historias viejas de Castilla la Vieja*. M. Delibes.
- ✓ *Fantasías vascas*. P. Baroja.
- ✓ *La ciudad de los contrastes*. G. Higuera.
- ✓ *Viento del este, viento del oeste*. P. Buck.
- ✓ *El sagrado aroma del mundo*. Jefe Luther Standing Bear, Sioux Oglala.
- ✓ *Mundo del fin del mundo*. L. Sepúlveda.
- ✓ *El alma primitiva*. L. Levy-Bruhl.
- ✓ *Ser como ellos*. E. Galeano.
- ✓ *La intolerancia*. A. Maalouf.

Título de los textos de migración:

- ✓ Comité de Laison pour l'Alphabétisation et la Promotion, *Le jour se lève* –historia real de emigración infantil a Francia –. Página 139.
- ✓ «Un labrador en la ciudad». M. Medina y V.M. San José. –poema sobre el éxodo rural–. Página 211.

Claudia Gara González Ramos

TFM: *El fenómeno migratorio a través de la narrativa contemporánea*

- ✓ «Los límites de la libertad». ACNUR (Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados—fragmento de un texto sobre el exilio—. Página 236.

- ✓ «No me llames extranjero». Rafael Amor –poema sobre la figura del extranjero–. Página 239.
- ✓ «Los que nacen con las raíces al aire» en *Guerra a los pobres a los niños*, Eduardo Galeano –texto sobre el éxodo rural la pobreza infantil–. Página 273.
- ✓ «Los emigrantes» en *La emigración...a lo claro*. Ed. Popular –información sobre emigración–. Página 274.
- ✓ «Los refugiados y desplazados», en *La situación de los refugiados en el mundo*, ACNUR –datos breves sobre los refugiados–. Página 275.
- ✓ «La intolerancia» en *Las escalas de Levante*, A. Maalouf –texto sobre la ocupación territorial–. Página 283.
- ✓ «La xenofobia» en *Formación de mediadores interculturales*, Karim–texto sobre los efectos individuales del racismo–. Página 284.
- ✓ «La tolerancia, nuevo nombre de la paz» en *Educación para la tolerancia*, B. Cuesta –texto sobre la necesidad de la tolerancia en zonas multiculturales–. Página 290.
- ✓ «Ventana sobre la ciudad» en *Las palabras andantes*, E. Galeano –fragmento narrativo sobre la situación del extranjero recién llegado–. Página 290.
- ✓ «Ser extranjero» en *Las escalas de Levante*, A. Maalouf –texto sobre los efectos de la condición de extranjero–. Página 290.
- ✓ Fragmentos de *Viaje a Ítaca*, Ll. Llach. Página 290.

¿Textos adaptados? Tipo de adaptaciones:

- ✓ Selección de fragmentos.
- ✓ Reducción de la extensión.
- ✓ Elección de textos similares en la temática, aparecen juntos en cada apartado.
- ✓ Aclaración entre paréntesis de términos complejos.

Tipo de actividades:

- ✓ Leer los textos.
- ✓ Buscar en Internet, enciclopedias, periódicos, etc., información sobre el tema del texto.
- ✓ Preguntas de comprensión lectora, tipo: ¿qué le ocurre al personaje?...

- ✓ Juegos de rol, por ejemplo: simular una reunión con un abogado.
- ✓ Relacionar lo que le ocurre al personaje con las vivencias propias. Comparar los hechos de la historia con la realidad conocida.
- ✓ Comentar oralmente o por escrito determinados aspectos del texto con los compañeros.
- ✓ Anotar las ideas principales del texto.
- ✓ Resumir el texto.
- ✓ Elegir elementos del texto y escribir una historia nueva.
- ✓ En grupo, hacer murales con imágenes y composiciones sobre los textos.

- ✓ Unir con flechas expresiones y vocabulario específico.
- ✓ Comentar situaciones similares a las historias de los textos.
- ✓ Elaboración de textos en grupo y posterior puesta en común.
- ✓ Transcribir un cuento o proverbio de su país de origen.
- ✓ Redactar por escrito brevemente o comentar oralmente determinadas experiencias propias.
- ✓ Debates orales defendiendo determinados aspectos del texto o la opinión personal.

Comentario:

Consideramos que las tareas que implican al aprendiente de español resumir el texto o hacer un comentario del mismo de una forma global, pueden desorientar al alumno, pues si no se le orienta sobre algún aspecto del texto, este puede sentirse abrumado al tener que comentar una serie de textos literarios. Por otra parte, este manual presenta una selección de textos adaptados que no entrañan gran dificultad.

Como aspectos a destacar de este manual, constan el considerable número de actividades de expresión oral, interacción grupal y comprensión lectora. Igualmente, es relevante sobre el presente material que contenga un número tan elevado de textos literarios, pues en sus trescientas páginas cuenta con más de cuarenta textos narrativos, en su mayoría se hallan fragmentados, pero forman un conjunto considerable; al menos al compararlo con el resto de manuales revisados.

A priori, se puede pensar que un manual destinado a la educación intercultural para un grupo multicultural no presentará tal cantidad de textos narrativos y poemas, sin embargo; este manual es la prueba fehaciente de que es posible el trabajo en el aula con el texto narrativo, pues sirve como incentivo para contextualizar una multitud de actividades.

En cuanto al trabajo con personas inmigrantes o grupos multiculturales, este manual es apto para trabajar la literatura en E/LE, pues contiene un número considerable de textos narrativos que no se circunscriben únicamente a la cultura hispánica, sino que también contiene textos provenientes de la cultura china, árabe, etc. Por todo ello, el *Manual de formación intercultural para grupos multiculturales* supera las expectativas iniciales, sin embargo es recomendable su uso en combinación con otros recursos que incidan más en los aspectos gramaticales de los textos narrativos.

La presencia de textos de migración es menor en proporción a los textos narrativos de otros temas, sin embargo, su presencia corrobora la proposición que se realiza en este trabajo,

la cual se basa en utilizar los textos narrativos de migración en el aula de E/LE, tanto en grupos de inmigrantes como en grupos mixtos.

3.3. El aula de E/LE con inmigrantes

La importancia de aprender español radica en la necesidad que el aprendiente tiene de dicha lengua. En el caso del inmigrante en España, la urgencia en la búsqueda de empleo, vivienda y otros recursos como la independencia apremian dicho aprendizaje. La relatividad lingüística tiene a Wilbelm von Humboldt (1767-1835) como uno de sus exponentes, para quien «el lenguaje expresa y modela el espíritu del pueblo... tiene una forma interior propia, que organiza el mundo» (Iglesias Casal 2003:2). Esta cita ayuda a entender la idea que pretendemos expresar en este capítulo del presente trabajo, pues si el lenguaje expresa y modela el espíritu de un pueblo, el inmigrante debe, por tanto, aprender a expresar su interioridad a través de una lengua que le es ajena, dentro de un contexto que le pone a prueba constantemente. La lengua organiza el mundo de todo hablante, y de la misma forma que cualquier hablante debe organizar su mundo a partir de su lengua, el inmigrante se ve obligado a organizar un nuevo entorno inmediato con su propia lengua materna —si es que únicamente conoce esta—, la cual puede ser insuficiente para expresar determinados conceptos. Por todo ello, el inmigrante en España, al aprender la lengua puede reorganizar y situarse de una forma más eficiente en su nuevo entorno, para así lograr expresar sus necesidades e interioridad mediante la comunicación con su contexto próximo.

En cuanto al conocimiento que un pueblo tiene del mundo existe la hipótesis de E. Sapir (1884-1935) y B. L. Whorf (1897-1941), la cual postula que el conocimiento que un pueblo tiene del mundo está en relación con su lenguaje. La siguiente observación de Whorf explica este principio de la relatividad lingüística —al que ya nos hemos referido con las palabras de Wilbelm von Humboldt—:

Categorizamos a la naturaleza de acuerdo con las exigencias de nuestro lenguaje nativo. No conocemos por observación directa a las categorías y tipos que formamos del mundo de los fenómenos; por el contrario, el mundo se nos presenta en un flujo caleidoscópico de impresiones, y tiene que ser organizado por la mente, principalmente por los sistemas lingüísticos de la mente. Dividimos a la naturaleza, la organizamos en conceptos y le asignamos significados principalmente porque pertenecemos a una

comunidad lingüística que la organiza de acuerdo con los patrones en los que está codificado nuestro lenguaje... Este hecho es importante para la ciencia moderna, porque significa que ninguna persona es libre para describir la naturaleza con imparcialidad

absoluta, sino que su descripción se sujeta a ciertos modos de interpretación, aun cuando se cree más libre (Whorf 1956: 213-214 en Iglesias Casal 2003:2)

Por tanto, como profesores de español debemos tener presente que nuestra categorización y ordenación del entorno a través del lenguaje es arbitraria y susceptible de diversas interpretaciones, por lo que no existe un acercamiento unilateral a la lengua española. Cada hablante extranjero tendrá sus propias influencias en la conceptualización del mundo, pues esta se realiza a través de la primera lengua que estructura el mundo, la lengua materna. De esta forma, el hombre concibe, otorga valores y actúa sobre su realidad objetiva por medio de la lengua. De esta forma, también las palabras presentes en nuestro contexto lingüístico forman nuestro «entorno semántico» o «clima verbal», el cual nos afecta a lo largo de nuestra vida (Iglesias Casal 2003:2). Es importante ser conscientes de este «entorno semántico» o «clima verbal», que será diferente en la lengua materna y en la segunda lengua, sin olvidar también que «las palabras presentan también un significado intencional constituido por aquello que sugiere (connota) en nuestra mente» (Iglesias Casal 2003:2).

Por tanto, el aprendiente de español como lengua extranjera debe conocer tanto el código como la intencionalidad de cada término y expresión lingüística, por ello establecemos en el presente trabajo una propuesta en el aula a través de una selección de textos narrativos, los cuales constituyen una rica muestra de intencionalidades y construcciones lingüísticas que bien podrían hallarse en la lengua cotidiana en la que se desenvuelve el aprendiente, la cual ordena y categoriza su nuevo contexto.

Por lo dicho anteriormente, el aprendizaje de la lengua española es una de las prioridades para el inmigrante al llegar a España, por ello las aulas de cualquier asociación o academia priorizan los contenidos en función de las necesidades que el entorno vaya a exigir a su grupo de alumnos. Sin querer perder de vista el objetivo prioritario de este trabajo –la enseñanza de español en el aula de E/LE a través de la narrativa de migración y el uso de la narrativa en el aula de E/LE con inmigrantes–, es necesaria también una breve reflexión acerca del alumnado, pues en numerosas ocasiones podemos encontrar alumnos con diferentes características, por ejemplo alumnos bilingües, con mayor o menor comprensión lectora, gusto por la lectura, nivel formativo, país y cultura de origen, etc.

Siguiendo la clasificación de estudiantes no comunitarios realizada por Iborra Rubio en *Inmigrantes entre nosotros* (Checa y Soriano 1999:293), podemos dividir este colectivo en dos grupos:

- a. Inmigrantes procedentes de países no europeos: hay alrededor de 300.000 inmigrantes en situación irregular en España, los más numerosos son los magrebíes; subsaharianos y latinoamericanos. En este primer grupo existen tanto personas formadas académicamente como iletradas.
- b. Inmigrantes procedentes de países de Europa del Este: no demasiado numeroso y compuesto de personas tanto de formación académica media como personas iletradas acostumbradas a la vida itinerante. Proceden sobre todo de Polonia, Rumanía y la antigua Unión Soviética.

Ambos grupos presentan, en un gran número de casos, una situación económica precaria, considerables cifras de analfabetismo, estudios tanto primarios como secundarios incompletos, pues sólo el 6% terminó la Universidad. La alfabetización en la lengua materna y más aún en una segunda facilita el aprendizaje del español como lengua extranjera; sin embargo, es recomendable tener presente que los aprendientes no son lingüistas, por lo que el acercamiento a la lengua española no debe alejarse de los objetivos de aprendizaje más acordes al grupo. El impacto del aprendizaje de la lengua española en adultos inmigrantes es considerable, pues aparte de la urgencia de la práctica, el efecto del aprendizaje es muy visible para personas que se residen en España (Iborra en Checa y Soriano 1999:298).

La presente propuesta, desde su nacimiento, debe enfrentarse a dos cuestiones: ¿Resta protagonismo la literatura al aprendizaje del español en el aula de E/LE? ¿Es posible la presencia de la literatura en el aula de E/LE para inmigrantes? Sobre la primera cuestión, basta decir que la literatura posee un amplio abanico de registros y situaciones susceptibles para trabajar ejercicios gramaticales y comunicativos; únicamente hay que presentar un material atractivo y unas actividades motivadoras que saquen partido al texto. Además, un texto literario sirve como contexto del lenguaje, pues el ya arcaico método de gramática-traducción cometía el error de presentar ejercicios a los alumnos de una forma descontextualizada. Con la literatura en el aula, es posible trabajar sobre los diferentes registros del habla, el vocabulario, las descripciones, la cultura española, etc.

Al responder a la segunda cuestión surge otro aspecto más a favor del uso de la literatura en el aula de E/LE con inmigrantes, y es que la cultura de procedencia de muchos aprendientes aparecerá en los textos de migración, y esa es una de las características que debe tener la formación multicultural del inmigrante. A través de la literatura, y especialmente de la literatura de migración, podemos acercar al alumno a su contexto y su cultura, siempre desde una óptica respetuosa e intentando no herir sensibilidades. Otro aspecto importante con respecto a la presencia de la literatura en el aula de E/LE con inmigrantes, se relaciona con el perfil del aprendiente, pues lo más adecuado es que se trate de una persona alfabetizada, debido a que los textos literarios presentan mayor dificultad que las oraciones aisladas presentes en los ejercicios de alfabetización. Con un grupo de alfabetización la literatura también puede ir al aula, pero no en soporte escrito; debe ser leída por el profesor, representada en imágenes –por ejemplo a través de una novela gráfica, como por ejemplo *Emigrantes*, de Shaun Tan–, a través de vídeos, etc.

Las clases de español en un aula multicultural son más complejas que las clases de español con grupos homogéneos culturalmente hablando, ya que los referentes y la lengua materna no es la misma para todos. A este factor, habría que añadir el elemento de la «urgencia del aprendizaje», pues el alumno inmigrante en el aula de español tiene unas necesidades específicas diferentes del alumno medio que acude a una academia a aprender español. Por lo general, el inmigrante desea aprender español para desenvolverse dentro de una sociedad nueva, con una lengua y una cultura distinta a la suya y unas conductas que le son ajenas, al menos hasta pasados los primeros meses.

Esta urgencia por aprender español no es únicamente por lograr una comunicación con la población española, que por norma general desconoce la lengua materna de la mayoría de los inmigrantes de España; la necesidad de dominar el español radica en la búsqueda de empleo, la cumplimentación de documentos oficiales e incluso la orientación en el espacio físico del país. La barrera idiomática es uno de los mayores factores de distanciamiento entre la población española y los inmigrantes, fortifica el sentimiento de desarraigo y la distancia emocional con respecto al nuevo país al que llegan estas personas.

Cada alumno inmigrante es diferente, y estas diferencias se aprecian en el aula de español casi desde las primeras sesiones. Sin embargo, hay pautas que se repiten, pues por ejemplo, los grupos asiáticos disfrutaban más con la gramática y con los ejercicios de

memorización, mientras que los grupos africanos se prestan con mayor disposición a los ejercicios que trabajan la comunicación oral.

En el aula multicultural no sólo se aprende español, se aprende también historia, geografía, etc. En ciertas ocasiones, este tipo de grupos puede ser fascinante, pues los alumnos que desean relatar hechos o vivencias de su país de origen, pueden enriquecer también al profesor, por lo que el aprendizaje se da de forma bidireccional. A la mayor parte de los alumnos les interesa contar cosas de sí mismos, pero en determinados casos, sobre todo con el alumnado extranjero, el tipo de actividades de este tipo deben ser calibradas y deben respetar la intimidad del alumno, pues recordar hechos o anécdotas traumáticas puede herir su sensibilidad y además no contribuyen a un buen aprendizaje de la lengua, pues un entorno agradable y distendido es una pieza clave del aula multicultural.

Favorecer el entendimiento entre personas que proceden, por ejemplo, de Nigeria y China, no es fácil. La comunicación no verbal en estos casos tiene un peso importante, y puede ejercer momentos de tensión en el aula, pues sin la mediación de un profesor competente que reconozca determinadas pautas comunicativas de cada cultura, puede desembocar en un caos repleto de malos entendidos, aunque los alumnos, por sí mismos llegarían al entendimiento, difícilmente se lograría seguir el orden de la programación académica.

El profesor de E/LE que enseña español a inmigrantes debe tener presente que la diferencia no debe considerarse una deficiencia, por lo que la flexibilidad y la tolerancia deben hacer acto de presencia en cada clase, evitando la competitividad y la frustración, pues la motivación es un bien muy preciado en este tipo de aula, pero como todo tesoro, es muy fácil de perder.

4. CONCLUSIONES

El colectivo inmigrante halla en la sociedad española respuestas contradictorias ante su presencia, en ocasiones se les rechaza y en otras se les acepta sin inconveniente y sin que se produzcan conflictos. De la misma forma, la adaptación de la persona inmigrada puede ser traumática o desarrollarse con total normalidad. Por estos motivos, fue difícil el tratamiento del tema que presentamos en este trabajo, pues el colectivo de personas migrantes es heterogéneo, y realizar una propuesta práctica ha sido complejo.

Consideramos que el aprendizaje de la lengua española es, para cualquier persona inmigrada a España, una de las herramientas más potentes de integración en el entorno y de enriquecimiento cultural, debido a que facilita la comunicación social y la participación en la comunidad de acogida. Nuestra propuesta se ha basado en el uso de la literatura —y dentro de esta, la narrativa de migraciones— para el aprendizaje de la lengua en un grupo multicultural. La literatura en el aula de E/LE puede servir de cauce para ayudar al inmigrante en su adaptación al país de acogida, mostrando a través de estos casos en los que la narrativa hace referencia a todo aquello a por lo que posiblemente él o ella ha pasado en la aventura migratoria; de esta forma se promueve una situación de entendimiento y comprensión entre los aprendientes y el profesor.

Tras estudiar diferentes textos referentes al tema que nos ocupa, hemos concluido que la propuesta de textos narrativos de migración es útil tanto a nivel lingüístico como emocional; pues es posible que existan bloqueos emocionales a la hora de abordar este tema, pero al mismo tiempo, surja la necesidad de tratar cualquier aspecto que haga referencia al mismo. Podemos optar por este recurso para situar al personaje de la historia como centro del diálogo y el trabajo en el aula; de esta forma, probablemente se reduzca el estrés o tensión que puede sentir el aprendiente en el aula, por considerar que se pasa por alto su situación en el país o por creer inadecuado el tratamiento de ciertos temas —«tiempo libre», «las vacaciones», «la familia», «la casa», etc.—. Durante las clases de E/LE con inmigrantes, es probable que el tratamiento de ciertos temas sea complejo, pues a los aprendientes les pueden resultar inadecuados o vanos, pero acercar su experiencia vital al aula posiblemente sirva para que el profesor exteriorice su interés por el grupo.

Por estos motivos la literatura puede servir de cauce para ayudar al inmigrante en su adaptación al país de acogida, mostrando casos literarios en los que la narrativa hace referencia a todo aquello por lo que él o ella ha pasado, promoviendo de esta forma una situación de entendimiento y comprensión entre los aprendientes y el profesor.

El efecto de la literatura en las sesiones de español para inmigrantes puede ir más allá del aula, ya que la red social más próxima al aprendiente puede beneficiarse de las lecturas de cada estudiante, estableciendo momentos de intercambio tanto lingüístico como sociocultural.

La propuesta que hacemos en este trabajo, más allá de los datos y la unidad didáctica, se centra en el uso de la literatura para contar historias que promuevan la solidaridad entre inmigrantes y nativos. En un principio nos habíamos planteado la siguiente cuestión: ¿Es posible el uso de la narrativa de migraciones en aula E/LE?, y de ser posible, ¿es adecuada en el aula de E/LE con inmigrantes? Una vez realizado este trabajo, consideramos que además de ser posible, la recomendamos.

Si fuera posible la retroalimentación en este trabajo, sería interesante reflejar los resultados obtenidos en una experiencia práctica de la unidad didáctica que proponemos, pues es una forma de comprobar si las hipótesis que nos planteamos acerca del uso de la narrativa de migración en el aula de E/LE con inmigrantes son factibles o no. Tras la experiencia en una ONG como profesores en prácticas, pudimos tener acceso al material usado en las sesiones de español, comprobando *in situ* que la presencia de la literatura existe, pero en dosis mínimas. Esta escasa presencia de la literatura en las clases de E/LE con inmigrantes podría deberse a la idea acerca de la cualidad literaria del lenguaje usado en la narrativa y la poesía, la cual restaría inteligibilidad al mensaje. Otra de las conclusiones del presente trabajo es que es posible aumentar el número de textos narrativos en el aula de español, tanto entre aprendientes inmigrantes como extranjeros.

En cuanto al tipo de texto más adecuado para trabajar la narrativa de migración en E/LE, recomendamos que se adapten tanto al nivel de competencia del grupo como a los objetivos de las actividades de cada sesión, ya que no todo texto es susceptible de ser

trabajado en cada sesión; el profesor de E/LE debe, en la medida de lo posible, establecer conexiones entre la realidad del alumno y los materiales que el profesor lleva al aula; al igual que es recomendable presentar muestras de lengua contextualizadas y con altas probabilidades de estar presentes en una situación de comunicación real; tal y como hemos intentado hacer en la propuesta práctica del presente trabajo.

En cuanto a la selección de textos –cabe mencionar aquí la posibilidad de que el alumno proponga otros textos que conoce y que se relacionen con los objetivos didácticos–, es importante no llevar al aula una cantidad ingente de fragmentos u obras literarias, pues presumiblemente los aprendientes se sentirán abrumados. Un mismo texto puede servir en el aula para numerosas actividades y para trabajar la comprensión y expresión oral o escrita; así como para mejorar la entonación y la pronunciación. Al respecto, hemos concluido que, en un principio, la mejor opción es llevar al aula una selección breve de textos narrativos; si estos son extensos, la mejor opción es fragmentarlos, y si son breves, lo más adecuado es presentarlos de forma completa. De esta forma se cuidará la progresión de la dificultad según van avanzando las competencias del grupo en cuanto a la narrativa se refiere.

Por otra parte, nos parece interesante y motivador que el profesor prepare textos basados en las experiencias migratorias de los alumnos o sobre las aportaciones producidas en los debates del aula y los incorpore a las actividades de la clase. Esta opción puede parecer, en un principio, más arriesgada y laboriosa que la elaboración de actividades con novelas escritas por autores como Ricardo Bellveser o Eduardo González Viaña. Sin embargo, creemos que con esta propuesta se da en el aula un proceso de retroalimentación o interacción entre el profesor y los alumnos que hace del aprendizaje del español un aprendizaje interactivo y participativo.

Para finalizar este apartado de conclusiones, que presumiblemente es un espacio para la reflexión y la concreción de las abstracciones presentes en páginas anteriores; señalamos la aparente escasa repercusión de un tema como el que tratamos en este trabajo, pero decimos «aparente» porque en su finalidad no lo es. La literatura, y concretamente, la narrativa; tienen un enorme poder. Una muestra de su poder es el alto número de libros que han sido prohibidos por temor a que implantaran en los lectores ideas indeseadas o fueran contrarios a los intereses de determinados factores de la sociedad. Algunos de estos libros prohibidos son

títulos como *El diario de Anna Frank*, *Las mil y una noches*, *Alicia en el país de las maravillas*, *El Decamerón*, *Los viajes de Gulliver*, *El gran Gatsby* y *De ratones y hombres*. Todos ellos, ya sea por razones políticas o morales, fueron prohibidos, asumiendo de forma indirecta su poder. Por tanto, valga esta reflexión para promulgar el valor de la narrativa en el aula de E/LE, en grupos multiculturales como en grupos ordinarios, pues es casi una garantía de enriquecimiento cultural y sociolingüístico.

SEGUNDA PARTE: PROPUESTA DIDÁCTICA

1. Introducción y contextualización

La presente unidad didáctica tiene como objetivo principal desarrollar las destrezas de la lengua a través de textos literarios de migración. Está planteada para ser llevada a cabo en el contexto de las Islas Canarias, para el colectivo inmigrante, especialmente aquellos llegados de la zona subsahariana. A través de la adaptación que puede realizar el docente, esta propuesta puede ser llevada al aula de E/LE tanto con grupos multiculturales como con aprendientes extranjeros de una misma procedencia cultural.

El trabajo en el aula a través de este tipo de textos puede promover y mejorar la convivencia y el entendimiento, reduciendo las cotas de racismo y xenofobia. Según las conclusiones del Informe sobre la situación de la inmigración en Canarias, del Foro Canario de la Inmigración:

...el 18% de la población canaria no es española de nacimiento, siendo notable el aumento de la inmigración irregular después de 2009, tanto de magrebíes en cayucos como de subsaharianos en pateras (Boletín del Parlamento de Canarias, BOPC, VII legislatura, número 17, de 14 de enero de 2011).

Por este motivo es tan importante en el contexto isleño el trabajo con este colectivo dando un paso más allá de la competencia lingüística. El primer paso para la integración es el aprendizaje de la lengua del país de acogida, en este caso, el español; pues se posibilita un espacio con igualdad de oportunidades, que no siempre es real.

Esta unidad didáctica mantiene un enfoque comunicativo –en la medida de lo posible–, desde el punto de vista multicultural. En este caso se trata de alumnos inmigrantes residentes en España de diversa procedencia geográfica. Los expertos desaconsejan generalmente el uso de la literatura en cursos de alfabetización, al menos se recomienda que el alumno no tenga que verse en la tesitura de leer o escribir textos literarios, ya que la ansiedad ante este tipo de actividad es importante; pero es posible la audición de grabaciones o lecturas realizadas por el profesor de este tipo de obras.

El grupo al que se destina esta propuesta es un alumnado alfabetizado en el código lingüístico español, y que tiene además un nivel suficiente de comprensión lectora para

poder entender el contenido de los textos en español, de lo contrario, será necesario adaptar los mismos.

El grupo debe ser reducido, un máximo de doce alumnos alfabetizados. Nivel medio B1-B2. En este tipo de grupos, es importante tener en cuenta la «urgencia en el aprendizaje», pues el tiempo apremia; así como la motivación, pues es muy probable que a lo largo de las sesiones el grupo necesite ser reforzado y motivado. El trabajo de los contenidos gramaticales parten del uso concreto en un texto, así no son concebidos como conceptos abstractos sino como elementos que forman parte de una comunicación real.

A la hora de desarrollar la unidad didáctica, existe una doble posibilidad:

- a) Aplicar las actividades a un grupo de aprendientes inmigrantes adultos. El objetivo principal es el desarrollo de las competencias comunicativas.
- b) Aplicar la teoría y parte de las actividades a un grupo mixto de aprendientes de español inmigrantes y no inmigrantes. El objetivo principal es la sensibilización.

2. Competencias y resultado del aprendizaje

Se espera el perfeccionamiento del español a través de la lectura de textos literarios sobre migración y el debate oral generado a raíz de los mismos. Con las sesiones propuestas se pretende desarrollar las cuatro destrezas idiomáticas, el aumento de la comprensión entre el grupo multicultural y el conocimiento de la historia personal de las personas migrantes, aumentando así el conocimiento mutuo entre profesor y alumnos. Las competencias que abarca esta unidad didáctica no se limitan al nivel gramatical de la lengua, pues afectan también a la pragmática lingüística, el conocimiento o reaceramiento a la literatura de migración y al nivel psicoafectivo del alumno.

3. Metodología

Está destinada a cumplir con los objetivos y conseguir que los alumnos asimilen los contenidos de la programación. Los alumnos son individuos con necesidades e intereses

propios, y ambos aspectos intervienen en la puesta en práctica de esta unidad, por lo que debe flexibilizarse el máximo posible.

Siguiendo las directrices del Instituto Cervantes, mantenemos un enfoque comunicativo centrado en el alumno. Especialmente en el aula multicultural con aprendientes inmigrados debe prestarse atención a la inteligibilidad en los contenidos, potenciando sobre todo la capacidad comunicativa.

En estas sesiones buscaremos un clima distendido, en el que los aprendientes se sientan cómodos para compartir las experiencias que deseen, pues el tema de la migración exige un tratamiento respetuoso y sensible. La cooperación y la solidaridad suele hacer acto de presencia en las sesiones de los grupos multiculturales, pero igualmente se tratará de potenciar en el aula.

El Instituto Cervantes propone en sus consideraciones respecto a la metodología con alumnado inmigrante que se deben conocer las convicciones y el modelo de aprendizaje de los estudiantes. Por ello, el profesor de E/LE en el grupo multicultural debe ser consciente de que sus alumnos provienen de diferentes tradiciones pedagógicas con distintos estilos de aprendizaje. Olvidar este aspecto, puede producir desánimo o frustración entre los alumnos.

4. Estrategias

A partir de la página 60, en el MCER (Marco Común Europeo de Referencia) las estrategias son definidas como:

...un medio que utiliza el usuario de la lengua para movilizar y equilibrar sus recursos, poner en funcionamiento destrezas y procedimientos con el fin de satisfacer las demandas de comunicación que hay en el contexto y completar con éxito la tarea en cuestión de la forma más completa o más económica posible, dependiendo de su finalidad concreta (MCER 2002:60).

Por tanto, conocer las estrategias de aprendizaje del grupo multicultural y proporcionarle en el aula las estrategias más prácticas o rentables será labor del profesor.

5. Objetivos

Según el Plan Curricular del Instituto Cervantes, los objetivos a trabajar son los siguientes □en el nivel B1 y B2□: **1. El alumno como agente social:** 1.1. Intercambiar opiniones, puntos de vista, experiencias personales y sentimientos en torno a temas de interés personal o general. 1.2. Identificar, en los textos, las proposiciones que contienen las ideas principales y diferenciarlas de las que contienen detalles. 1.3. Transferir la información que transmite el texto: las ideas principales y las secundarias, así como las relaciones jerárquicas que se establecen entre ellas. 1.4. Emitir juicios de valor en relación con los textos orales o escritos con los que se desenvuelve. **2. El alumno como hablante intercultural –visión de la diversidad cultural-:** 2.1. Tomar conciencia de la diversidad cultural y de la influencia que puede tener la propia identidad cultural en la percepción e interpretación de otras culturas en general. 2.2. Aceptar la diversidad cultural y acercarse a las culturas de los países hispanos desde una visión más amplia y menos condicionada por la propia identidad cultural. **3. Papel de las actitudes y los factores afectivos:** 3.1. Fortalecer las motivaciones, la sensibilidad y la apertura hacia otras culturas. 3.2. Mostrar una actitud abierta y un alto grado de sensibilidad hacia otras culturas. **4. Normas y convenciones sociales:** 4.1. Adoptar una perspectiva intercultural, crítica y comprensiva, de los valores, las actitudes y los comportamientos que se dan en la vida social. **5. Participación en situaciones interculturales:** 5.1. Incorporación y activación estratégica de los conocimientos (culturales, socioculturales y lingüísticos), las destrezas y las actitudes que le ayuden a enfrentarse a las situaciones interculturales. **6. Control de los factores psicoafectivos:** 6.1. Intercambio de experiencias con los compañeros de grupo. 6.2. Detección y modificación de prejuicios hacia la lectura, apreciación de la misma y creación del hábito lector. 6.3. Conocimiento y sensibilización con respecto al fenómeno migratorio. **8. Cooperación del grupo:** 8.1. Cooperar con los compañeros y el profesor para establecer y mantener en el grupo relaciones de colaboración, cordialidad y confianza. 8.2. Contribuir activa y eficazmente en las tareas que se realizan en grupo con intervenciones, respuestas, sugerencias, evaluaciones, etc. **9. Nociones específicas. Literatura:** 9.1. Literatura de viajes. Conocimiento y diferenciación de este subgénero entre otros. 9.2. Acercamiento a determinadas técnicas narrativas y localización de las mismas en los textos. 9.3. Lectura y escritura imitando el estilo propio de la Literatura de Viajes.

Los aspectos gramáticos surgirán de forma implícita a lo largo de las sesiones, durante las mismas surgirán muestras reales de lengua que el alumno muy posiblemente ya conocerá, pero el fin último no es aprender normas gramáticas, sino aprender español a través de la literatura y adquirir nuevos conocimientos gracias a la misma. De esta forma, con las lecturas y las actividades surgirá el léxico pertinente que el alumno interiorizará de forma indirecta. **Los objetivos gramáticos son:** adquirir vocabulario afín a la literatura de migración; usar correctamente los tiempos verbales; apreciar los diferentes rasgos de estilo al escribir; valorar la literatura como testimonio de la historia y de historias de vida individuales.

De forma más específica, los objetivos de las actividades son los siguientes:

Objetivos gramaticales y de vocabulario:

- ✓ Mejorar la ortografía.
- ✓ Ampliar el vocabulario.

Objetivos funcionales:

- ✓ Comprender textos escritos en español en la variedad culta, estándar y coloquial.
- ✓ Lograr una lectura comprensiva.
- ✓ Ser consciente de la realidad plurilingüe y pluricultural del mundo actual, con especial atención a la situación del Estado español y de la sociedad catalana.
- ✓ Conocer las diferentes estructuras de los textos escritos, tanto en la lectura como a la hora de narrar una historia.

6. Contenidos

La migración es el tema que los aprendientes trabajarán a lo largo de las sesiones, pero el objetivo principal es el desarrollo de las destrezas lingüísticas de L2. De igual forma, la novela gráfica será uno de los materiales que manejarán en el aula, por lo que para aquellos que la desconozcan será un contenido enriquecedor de estas sesiones. Los contenidos agrupados por orden son los siguientes:

1. La migración como fenómeno. 2.1. La migración en la Literatura. 2.2. Selección de textos y actividades. *Lo siento pero no existe el paraíso*. Ricardo Bellveser.

2. La novela gráfica. Actividades. *Emigrantes*, de Shaun Tan.

3. Clase extra: cortometraje «Una oportunidad», de Gabriel Tizón. Disponible en *Youtube*:
<http://www.youtube.com/watch?v=yplfWEiP9ms>.

Los contenidos de las actividades son los siguientes:

✓ **Contenido gramatical:** nociones específicas del género discursivo y la producción textual, contenidos gramaticales básicos para la descripción de hábitos.

✓ **Contenido léxico:** léxico relacionado con la migración.

✓ **Contenido funcional:** conocimiento de la literatura de la literatura de viajes de distintos textos hispánicos, describir hábitos y costumbres durante los viajes en español,

A través del estudio de la novela *Lo siento, pero no existe el paraíso*, de Ricardo Bellveser, se bordarán los siguientes aspectos:

✓ Tipos de textos (periódicos, revistas, relatos, etc.).

✓ Las variedades del español de España e Hispanoamérica –de forma somera–.

✓ Aspectos gramaticales: tiempos verbales, frases interrogativas, régimen pronominal de verbos, verbos con preposición, estilo indirecto, conectores, etc.

✓ La novela y la novela gráfica.

7. Procedimiento

Lectura y comprensión de textos literarios narrativos y puesta en común de los significados y el sentido de los mismos. A través de una serie de actividades, se aumentan las potencialidades de este tipo de textos para el aprendizaje de E/LE. De forma paralela al trabajo de lectoescritura con los textos narrativos, se intentará llevar a cabo el mayor número posible de pequeños debates sobre el contenido de los mismos, así como la producción propia de material narrativo.

Las actitudes deseables en el aprendiente son, entre otras, el desarrollo de la capacidad crítica y autocrítica, la sensibilidad por la lectura como medio de conocimiento personal, de

apertura a otros ámbitos y de motivación estética e imaginativa; el interés por conocer diferentes producciones literarias y la valoración de la lengua como un medio de expresión de una comunidad y como una manera de entender el mundo.

8. Cronograma

La presente propuesta está pensada para realizarse en práctica se desarrolle de forma intercalada o solapada a las clases de español ordinarias, donde por lo general se hace mayor hincapié en los aspectos gramáticos de la lengua. Proponemos realizar las actividades a lo largo de un mes; dejando abierta la posibilidad de ampliación o reducción tanto de los textos como de las actividades. Como mínimo, aconsejamos realizar dos horas semanales de la presente unidad didáctica, ya que de lo contrario se vería en peligro la continuidad del aprendizaje.

Es conveniente que dentro de cada sesión se realice un descanso de unos minutos, pues tras la primera hora de clase se reduce el nivel de atención de los aprendientes.

Cronograma:

SEMANA 1	SEMANA 2	SEMANA 3	SEMANA 4	SEMANA 5 (opcional)
Clase expositiva y debate: la literatura de migración	Literatura de migración. Actividades y debate	<i>Lo siento, pero no existe el paraíso,</i> R. Bellveser. Lectura y actividades	<i>Lo siento, pero no existe el paraíso.</i> Actividades y debate	Cortometraje de migración + <i>Emigrantes, S. Tan</i>

9. Actividades

En la medida de lo posible, intentaremos que las actividades sean un reflejo de las que se realizan en el mundo exterior, para que el alumno multicultural pueda transferir a su realidad cotidiana lo aprendido.

SEMANA 1: Clase expositiva y debate: la literatura de migración.

❖ Explicación breve del profesor de la presencia de la migración en la literatura hispánica contemporánea. Tipo de personajes, vocabulario, sentimientos que aparecen en los textos, escenarios comunes, tipo de acciones, etc. Comentar luego en grupo qué tipos de narrativa de migración hay y por qué algunos autores deciden contar su historia.

1. Lectura de los siguientes fragmentos a modo de muestra. Debatir en grupo qué parte del viaje relata cada uno de ellos y por qué. Qué personajes pueden pertenecer a estos fragmentos de cada novela:

Lo siento, pero no existe el paraíso, página 13:

Nos contaban estas cosas nosotros las oíamos boquiabiertos. Yo no soy demasiado ingenuo, por eso necesito constatar las cosas, verlas con mis ojos, entenderlas bien. «Qué hago yo aquí, sino envejecer sin avanzar?», me decía a mí mismo. Si había otro mundo, si existía el paraíso, yo quería vivirlo (Bellveser 2012:13).

El corrido de Dante, página 146:

Mi pasado está allí, en algún lugar, pero aún apresado en él ya no le temo. Siento que la vida es como un relámpago, una suma de relámpagos aislados irregulares e intensos. Y el recuerdo no es más que la busca de esos instantes perdidos.

De cuclillas bajo el poncho, refugiado al abrigo del farallón junto a la mula, escampa; el cielo vuelve a su claridad original, y en lo alto el vuelo de un águila anuncia que el viento se cohibe, que la noche es prematura. Pero yo recordaba el fuego y el apuro del viaje (Tizón 1984:146).

Prisionero del agua, página 83:

El agua. El silencio. El frío. El miedo. El agua. La noche. El viento. La soledad. El agua. Enildo. El agua. La balsa rota. El agua (Díaz-Pimienta 1998:83).

Pequeña historia de viajes, amores e italianos, página 114:

El primer telegrama de Franco llegó por la mañana siguiente, y era parco como sus bolsillos: «LLEGADO SIN NOVEDAD». Y todos los días iba a seguir enviando noticias de su estado, que se resumían en un «TODO BIEN», repetido, sin más detalles, lo que quería decir simplemente que no iba nada bien, pues no decía si la finalidad de su viaje se había conseguido o no... (Liano 2008:114).

2. Debate sobre la cuestión: ¿Qué opináis sobre este tipo literatura?, ¿reflejan de forma fiel la emigración?, ¿alguna vez has pensado contar tu historia o la de algún conocido?...

3. A continuación, observa estas imágenes. Vamos a construir una pequeña historia colectiva. Escribe un pequeño texto de dos a tres líneas para dos de las imágenes. Luego las uniremos para formar una historia más elaborada de cada fotografía.



4. ¿Alguna vez has pensado escribir tu viaje migratorio o el de algún conocido? ¿Qué aspectos crees que es más interesante relatar: la llegada al país de acogida, el viaje o la preparación del mismo? Reflexiona tu respuesta.

SEMANA 2: Literatura de migración. Actividades y debate.

1. Lectura individual o en voz alta de forma aleatoria –según preferencia del grupo– de los dos primeros capítulos de *Lo siento, pero no existe el paraíso*.

A continuación relatar verbalmente en pocas palabras qué ocurre en estos capítulos. El orden de intervención puede ser el que marca los lugares que ocupan en el aula.

2. ¿Por qué crees que el protagonista de la novela lleva consigo una bolsa de deporte con tierra?, ¿qué significado tiene para él?

3. ¿Qué importancia tienen las tarjetas de crédito para el protagonista?, ¿crees que lo que él cree sobre las tarjetas de crédito se ajusta a la realidad de España?

3. Ahora realizaremos un mural en grupo. Los alumnos seleccionan sus fragmentos referidos de *Lo siento, pero no existe el paraíso* o cualquier otra novela mencionada en la primera sesión. Estos fragmentos serán plasmados en el mural, de modo que compongan una nueva historia colectiva.

SEMANA 3: *Lo siento, pero no existe el paraíso*, R. Bellveser. Lectura y actividades.

1. Lectura de los dos primeros capítulos de la novela. Cada alumno debe tenerlos fotocopiados –preferiblemente facilitados por el profesor–. Después de la lectura, se hará un debate donde cada aprendiente explique cómo cree que continúa la historia. Un voluntario o la profesora debe registrar en la pizarra cada aportación.

2. Dejar a disposición de los alumnos el resto de capítulos para verificar cómo continúa la historia en *Lo siento, pero no existe el paraíso*, para debatir la semana por turnos si la opción que escogió Bellveser para continuar la historia es la más acertada.

3. ¿Se te ocurre otro título para esta novela?

3.1. ¿Imaginas otra historia para este título? Por ejemplo una historia de aventuras, amor o de terror. ¿Podrías escribir algo sobre ella?:



SEMANA 4: *Lo siento, pero no existe el paraíso*. Actividades y debate.

1. Imagina que eres Óscar Caler y quieres escribir una carta, piensa a quién la escribirías y qué contarías.

2. ¿Crees que la novela refleja de forma adecuada la experiencia que vive un emigrante?, ¿consideras que alguien que no ha vivido esta experiencia puede ponerse en el lugar del emigrante?

SEMANA 5: Cortometraje de migración + *Emigrantes*, S. Tan

1. En esta sesión vamos a ver el cortometraje «Una oportunidad», de Gabriel Tizón, está disponible en Youtube: <http://www.youtube.com/watch?v=yplfWEiP9ms>. Debatiremos en grupo sobre estas cuestiones:

1. ¿Qué actitud tiene el protagonista al presentarse?
2. ¿Qué actitud tienen los personajes que se encuentra por el camino?
3. ¿Qué significa la escena del cigarrillo? Recuerda que el protagonista solicita uno a un grupo de gente que fuma y estos se lo niegan. ¿Consideras que esta escena y la del coche que casi atropella al joven protagonista se producen en la vida real?

4. El protagonista del cortometraje ve en las noticias de la televisión que un cayuco llegó a Tenerife, ¿qué relación tiene esta noticia con la novela *Lo siento, pero no existe el paraíso*?
5. ¿Hay algo extraño en la conversación que tiene por teléfono?
6. ¿Cuál es la relación entre el nombre del cortometraje, «Una oportunidad»; y el número de lotería?

2. ¿Qué semejanzas y diferencias observas entre la llamada telefónica que realiza el protagonista del corto y el siguiente fragmento de la novela de Dante Liano *Pequeña historia de viajes, amores e italianos*?

➤ **Llamada telefónica presente en el cortometraje «Una oportunidad», de Gabriel Tizón :**

-Hola mamá, ¿Qué tal estás?

-Sí, gracias a Dios estoy bien. Te echo de menos.

-Por aquí todo muy bien, gracias a Dios.

-La gente es buena de verdad, me tratan muy bien. Todo muy bien, gracias a Dios.

-Por lo del trabajo, ya lo tengo desde la semana pasada. Preferiría decírtelo después, pero es igual. Esta semana no puedo enviarte nada de dinero, para la semana que viene sí.

-Sí, si Dios quiere. Sí, ok, gracias. Un saludo a todos.

(Tizón 2010, minuto 05:28 al 06:05 del vídeo, disponible en *Youtube*:
<http://www.youtube.com/watch?v=yplfWEiP9ms>)

¿Se corresponde la conversación con su madre con sus gestos y con la realidad que vive? ¿Por qué?

Fragmento de *Pequeña historia de viajes, amores e italianos*, de Dante Liano:

El primer telegrama de Franco llegó por la mañana siguiente, y era parco como sus bolsillos: «LLEGADO SIN NOVEDAD». Y todos los días iba a seguir enviando noticias de su estado, que se resumían en un «TODO BIEN», repetido, sin más detalles, lo que quería decir simplemente que no iba nada bien, pues no decía si la finalidad de su viaje se había conseguido o no... (Liano 2008:114).

Semejanzas, ¿en qué se parecen?:

Diferencias, ¿en qué se diferencian?:

3. Ahora, a través de *Emigrantes*, una novela gráfica de Shaun Tan, conoceremos otra nueva historia de migración. Elige una página y elabora una historia breve que la explique.

¿Crees que el protagonista de *Emigrantes* podría pertenecer al mismo país y época que el protagonista de *Lo siento, pero el paraíso no existe*? ¿Por qué?

4. Por grupos de cuatro personas, elaboraremos un diálogo que represente una de las páginas de la novela gráfica. Después de preparar estos diálogos, los leeremos en voz alta dramatizando, mientras visualizamos las imágenes en el libro.

10. Evaluación

Según el Instituto Cervantes, la evaluación es un elemento imprescindible e integrado en el proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo que proponemos un tipo de evaluación continua que abarque todo el proceso de formación, evitando pruebas tradicionales como el examen escrito u oral. En esta unidad didáctica para grupos multiculturales se presupone una variabilidad de niveles, por lo que establecer una prueba única para todos los aprendientes no daría resultados fiables. La evaluación que proponemos en esta unidad didáctica es una evaluación formativa, que se realiza a través de la revisión de las actividades, tanto por parte del profesor como de los alumnos; haciendo así explícitos los avances desde la primera a la última sesión, siendo el alumno quien al final de la programación valore su aprendizaje.

11. Bibliografía primaria

BELLESER, R. (2012), *Lo siento, pero no existe el paraíso*. Editorial Casa de Cartón, Madrid.

SHAUN, T. (2006) *Emigrantes*. Barbara Fiore Editora, Australia.

TIZÓN, G. (2010) «Una oportunidad», disponible en *Youtube*:
<http://www.youtube.com/watch?v=yplfWEiP9ms>.

Bibliografía secundaria

ANDRÉS-SUÁREZ, I., KUNZ, M. y D'ORS, I. (2002) *La inmigración en la literatura española contemporánea*. Madrid: Verbum.

DÍAZ-PIMIENTA, A. (1998) *Prisionero del agua*. Barcelona: Alba Editorial.

GALEANO, E. (2005) *El libro de los abrazos*. Decimoquinta edición, Madrid: Siglo XXI.

GONZÁLEZ VIAÑA, E. (2000) *Los sueños de América*. Lima, Santillana S.A.

GONZÁLEZ VIAÑA, E. (2006) *El corrido de Dante*. Houston, Texas: Arte Público Press.

VARGAS-MENDOZA, J. E., AGUIAR MORALES, J. E. (2010) «La narrativa del emigrante y el análisis de su contenido emocional». Boletín Electrónico de Investigación de la Asociación Oaxaqueña de Psicología A.C. Volumen 6. Número 1. México.

VERGARA LEGARRA, N. (2006). «La literatura en E/LE: cuentos breves y desarrollo de la interculturalidad en el aula de E/LE». Trabajo de fin de Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.

13. Índice de términos

Términos recogidos en ACCEM (2002):

CULTURA: creencias, ritos, valores, comportamientos para vivir y para transmitir. Es adaptativa y cambiante.

MULTICULTURALIDAD: Coexistencia de personas provenientes de diversas culturas en un mismo espacio físico.

ASIMILACIÓN CULTURAL: Absorción total de la cultura dominante olvidando la propia.

SEPARACIÓN: Rechazo total o indiferencia por la cultura dominante.

ACULTURACIÓN: Fenómeno que tiene lugar con el contacto directo e indirecto de miembros de diferentes culturas y que producen cambios en uno o en ambos.

DESPLAZADOS: Personas desplazadas por la violencia generalizada o las transgresiones flagrantes de los derechos humanos fundamentales a causa de conflictos o disturbios graves de carácter político, étnico o religioso, a los que se debe proteger hasta la resolución del conflicto o hasta que existan condiciones favorables para el regreso.

EMIGRANTE: Habitante de un país que se desplaza a otro por un tiempo ilimitado o, en ocasiones, temporalmente. Durante las décadas de los años cincuenta y sesenta, España fue un país con un alto índice de emigrantes.

EXTRANJERO: Se considera extranjero a aquella persona que a ante la ley carezca de nacionalidad española. Un extranjero, según su procedencia puede ser: EXTRANJERO COMUNITARIO –pertenece a la Unión Europea–; NO COMUNITARIO –cuya nacionalidad no pertenece a la Unión Europea–; RESIDENTE –extranjero que ha logrado un permiso de residencia para establecerse en España permanentemente o de forma temporal–; EXTRANJERO EN SITUACIÓN DE ESTANCIA –extranjero que sólo tiene permiso para permanecer en España un período no superior a tres meses en un periodo de seis meses–.

INMIGRANTE: persona que llega a España con la voluntad de permanecer en el país generalmente para desarrollar una actividad económica. Es un término sin contenido jurídico.

REFUGIADO: solicitante de asilo que ha obtenido el permiso para refugiarse en el país de acogida, pues en el propio sufre algún tipo de persecución o peligro.

SOLICITANTE DE ASILO ADMITIDO A TRÁMITE: persona que ha solicitado el asilo y puede permanecer en el país de acogida hasta que se resuelva su solicitud.

BIBLIOGRAFÍA

ACCEM (Asociación Conferencia Cristiana Española de Migración) (2002) «Manual del voluntariado para la intervención con inmigrantes» Fundación Municipal de Servicios Sociales del Ayuntamiento de Gijón, Gráficas Martín.

ACCEM (Asociación Conferencia Cristiana Española de Migración) (2007) «Manual de voluntariado en la intervención con refugiados e inmigrantes». Gráficas Verona. Junta de Castilla y León, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

ACCEM (Asociación Conferencia Cristiana Española de Migración) (2008) «Análisis de las migraciones. España como “emisor” y “receptor” de inmigrantes». Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración del Gobierno de España.

ANDRÉS-SUÁREZ, I., KUNZ, M. y D’ORS, I. (2002) *La inmigración en la literatura española contemporánea*. Madrid: Verbum.

BAEZA FLORES, A. (1996). *El extraño*. En J. HERNÁNDEZ-MIYARES (editor), *Narrativa y libertad: cuentos cubanos de la diáspora*. Volumen I. (179-182). Miami, Florida: Ediciones Universal.

BELLVESER, R. (2012) *Lo siento, pero no existe el paraíso*. Madrid: Casa de Cartón.

BENEDETTI, M. (1985) *El desexilio, y otras conjeturas*. México: Nueva Imagen.

CASO, A. (2010) *Contra el viento* Barcelona: Planeta.

CHECA, F., SORIANO, E. (1999) *Inmigrantes entre nosotros*. Málaga: Icaria editorial, colección Antrazyt.

DÍAZ-PIMIENTA, A. (1998) *Prisionero del agua*. Barcelona: Alba Editorial.

GALEANO, E. (2005) *El libro de los abrazos*. Decimoquinta edición, Madrid: Siglo XXI.

GONZÁLEZ VIAÑA, E. (2000) *Los sueños de América*. Lima: Santillana S.A.

GONZÁLEZ VIAÑA, E. (2006) *El corrido de Dante*. Houston, Texas: Arte Público Press.

GOPEGUI, B. (2007) *El padre de Blancanieves*. Madrid: Anagrama.

IGLESIAS CASAL, I. (2003) «Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas», *Carabela*, nº 54, págs. 5-28. Universidad de Oviedo.

HERNÁNDEZ LAFUENTE, A. (1999) *Aguas de cristal, costas de ébano*. Alicante: Cálamo.

LIANO, D. (2008) *Pequeña historia de viajes, amores e italianos*. Barcelona: Roca Editorial.

LÓPEZ SARASÚA, C. (1998) *En el país de Meriem*. Alicante: Cálamo.

MARYTÍNEZ TEN, L., LEAL, C., BOSH, S. (2007) *El viaje de Ana. Historias de migración contadas por jóvenes*. Madrid: Consejo de la Juventud de España.

MÉNDEZ GUÉDEZ, J.C. (2004) *Una tarde con campanadas*. Madrid: Alianza.

MÉNDEZ GUÉDEZ, J.C. (2007) *Hasta luego, mister Salinguer*. Madrid: Páginas de Espuma.

MOYANO, D. (1983) *Libro de navíos y borrascas*. Argentina: Legasa.

MORENO TORREGROSA, P. (1994) *Dormir al raso*. Madrid: VOSA.

PASTOR CESTEROS, S. (2006) Análisis de materiales didácticos. Criterios de selección y elaboración. En PASTOR CESTEROS, S. *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas* (239-248) Valencia: Publicaciones de la Universidad de Alicante.

SHAUN, T. (2006) *Emigrantes*. Barcelona: Barbara Fiore Editora.

SOLER-ESPIAUBA, D. (2003) *Literatura y pateras*. Madrid: Akal.

SOREL, A. (2000) *Las voces del estrecho*. Madrid: Muchnick editores

TIZÓN, H. (1984) *La casa y el viento*. Buenos Aires, Argentina: Alfaguara.

VARGAS-MENDOZA, J. E., AGUIAR MORALES, J. E. (2010) «La narrativa del emigrante y el análisis de su contenido emocional». Boletín Electrónico de Investigación de la Asociación Oaxaqueña de Psicología A.C. Volumen 6. Número 1. México.

VERGARA LEGARRA, N. (2006). «La literatura en e/le: cuentos breves y desarrollo de la interculturalidad en el aula de E/LE». Trabajo de fin de Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.

WEBGRAFÍA

CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas): Estudio CIS 2214 (1996) «Actitudes ante la inmigración»; Estudio CIS 2918 (2011); Estudio CIS 2792 (2008) «Las actitudes de la población española sobre la inmigración».

INE (Instituto Nacional de Estadística): Boletín 2012: «Extranjeros en la UE y en España».

LEGUINA, J. (2009) «Inmigración, economía, trabajo y convivencia». Círculo Empresarial Leonés León.

KUMO WOLASSA, L. (2009) «Migraciones humanas y desarrollo global. Una de cada siete personas en el mundo es emigrante». Artículo en: <http://www.lemigrant.net/w0/?p=5577>

NACIONES UNIDAS (2009), Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo «Informe sobre Desarrollo Humano». Houston, Texas: Consolidated Graphics.

MARCO, J. (2005) Artículo de El Cultural.es, del periódico El Mundo en versión digital. «La casa y el viento. Héctor Tizón».

http://www.elcultural.es/version_papel/LETRAS/11807/La_casa_y_el_viento.

YSLAS PRADO, A. (2010). Otro lunes. *Revista Hispanoamericana de cultura. Número 15*. <http://otrolunes.com/archivos/15/php/unos-escriben/unos-escriben-n15-a04-p01-2010.php>

AYEN, X. (2009) Entrevista a Ángeles Caso en La Vanguardia, edición digital. «Ángeles Caso: "Las mujeres europeas nos hemos liberado explotando a las emigrantes"». En: <http://www.lavanguardia.com/cultura/20091017/53806450468/index.html>.

Centro Virtual Cervantes (2002): «La enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes»: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/default.htm .

VIDAL, N. (2002) «Diseño curricular y materiales didácticos para la enseñanza del español a inmigrantes». Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/encuentro/ponencias/vidal.htm.

CATÁLOGO DE IMÁGENES

Imagen 1: tabla presente en el Boletín Informativo del Instituto Nacional de Estadística (2012), recoge las nacionalidades predominantes en España en el año 2011 y el porcentaje de hombres y mujeres de cada una de ellas.

Imagen 2: gráfica extraída de entrevistas a españoles en el estudio del CIS 2214, «Actitudes ante la inmigración» en junio de 1996.

Imagen 3: gráfica de elaboración propia a partir de los datos de ACCEM 2008:44. Refleja mediante un gráfico de sectores la presencia en España de los inmigrantes europeos, latinoamericanos, africanos y asiáticos desde 1960 a 1980.

Imagen 4: gráfica de barras de elaboración propia a partir de los datos extraídos de ACCEM 2008:45, presenta la evolución desde 1990 hasta 1999 de la inmigración a España.

Imagen 5: gráfica extraída del Boletín Informativo del Instituto Nacional de Estadística 2012 que muestra las variaciones de la población extranjera en España desde 2002 a 2011.