

Juntos por un futuro más equitativo. Potencial del currículo plurilingüe en un barrio mestizo de Génova

Daniela Carpani

Universidad de Génova.

Daniela.carpani@unige.it

Carpani, D. (2013). Juntos por un futuro más equitativo. Potencial del currículo plurilingüe en un barrio mestizo de Génova. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2013) 13.

RESUMEN

Génova alberga en la actualidad a la mayor colonia de ecuatorianos de Italia. En mi taller hablaré de niños nacidos en la capital ligur de padres extranjeros que acaban de terminar el 4º grado en una escuela primaria ubicada en un barrio obrero "mestizo" y que siguen un currículo piloto -titulado "Juntos por un futuro más equitativo"- basado en los principios de la valorización del plurilingüismo. En la clase, constituida en su mayoría por hispanohablantes, están representadas 10 lenguas distintas es decir: albanés, turco, tailandés, árabe, wolof, español, griego, rumano, quechua e italiano. La investigación acción que aquí se presenta, ha permitido: comprobar en la práctica la bondad de los principios de la didáctica integrada de las lenguas para construir una auténtica competencia plurilingüe; trabajar para que la autopercepción, casi siempre negativa, de alumnos, padres y habitantes de barrios fuertemente mestizos se vuelva en conciencia de la riqueza que aportan los alumnos alófonos para el futuro de los adultos de mañana; dar visibilidad a las buenas prácticas que promueven el diálogo intercultural y la inserción social a través de la enseñanza y aprendizaje de lenguas, para renovar los pilares de una política educativa todavía muy poco proclive al plurilingüismo.

Palabras clave: intercomprensión, competencia plurilingüe, inserción social.

ABSTRACT

The largest Italian colony of Ecuadorians lives in Genoa. In my workshop I will focus on the children born to foreign parents in the Ligurian main city. They have just finished the 4th grade at a primary school located on the outskirts of the town where a lot of immigrants live. Children attend an experimental curriculum, called "Together for a more equitable future" based on the principles of the appreciation of multilingualism. In the class, consisting mostly of Spanish speakers, 10 different languages are represented: Albanian, Turkish, Thai, Arabic, Wolof, Spanish, Romanian, Quechua, Greek and Italian. Action research has shown the goodness of the principles of integrated language teaching in concrete terms, in order to build a genuine multilingual competence. We have tried to raise public awareness of the richness of contact between languages, which will be the reality of the future of the adults of tomorrow, and also improve positive attitudes between foreign students, their parents and the inhabitants of the area. We believe that giving visibility to best practices promoting intercultural dialogue and social inclusion through the teaching and learning of languages, can renew the foundations of an education policy that it is still unfavorable to multilingualism.

Keywords: intercomprehension, multilingual competence, social integration

ESPAÑOL E INMIGRACIÓN

La experiencia que se presenta nace en Génova donde vive la mayor colonia de inmigrados de origen ecuatoriano de la Península. Mis observaciones se refieren a familias asentadas establemente en la ciudad cuyos hijos han nacido en nuestro territorio y que, consecuentemente, han empezado su socialización y escolarización en Italia. El grupo elegido para la investigación acción está compuesto por 24 niños que acaban de terminar el 4º grado de una escuela primaria ubicada en

Cornigliano, el Instituto Domenico Ferrero. Se trata de una zona del poniente que, además de ser etiquetada, junto con la colindante Sampierdarena, como “barrio latino” tiene una historia particular que vale la pena comentar brevemente. Después de haber sido zona elegante y de veraneo de la segunda mitad del siglo XIX, Cornigliano cambió repentinamente su demografía transformándose antes en barrio obrero y contaminado y, luego, en periferia mestiza. Testigos de la primera etapa, algunos edificios que se están restaurando en un esfuerzo compartido entre la Comunidad, el Ayuntamiento y la Società per Cornigliano SpA¹ para garantizar una mejor calidad de vida a sus habitantes. Edificios flanqueados por lo que queda del ILVA, la fábrica de acero responsable de de la triste primacía de esta zona donde, antes de 2005, año de la desmantelación de la fábrica, se detectaba una tasa de cáncer de pulmón 4 veces mayor que en el resto de la ciudad. Este dato, junto con la pérdida de trabajo que significó el cierre de los altohornos, causó el abandono de Cornigliano tanto por parte de los autóctonos como por los primeros inmigrantes, en su mayoría italianos del sur, que habían llegado a Génova en pleno boom económico en busca de un futuro mejor. Consecuentemente bajaron los precios de los alquileres y de las viviendas que los nuevos inmigrantes, esta vez, como se decía, en su mayoría de origen sudamericano, fueron ocupando.

Aquí, entonces, como en toda la ciudad, el español resuena por las calles, en las numerosas tiendas étnicas y en los colegios. Se trata de una lengua que en Italia, país tendencialmente monolingüe y anglófono, despierta tradicionalmente sensaciones positivas debido a una fuerte proximidad morfológica y cultural. Actitudes reforzadas recientemente por cierta conciencia de la importancia de estudiar la que en la actualidad es la lengua occidental más entrópica del mundo². En Génova, en efecto, su presencia en los currículos educativos y universitarios ha ido aumentando paulatinamente pero constantemente a costa del francés que operaba, solo hasta hace 10 años, en régimen de absoluto monopolio al lado del inglés. Una tendencia cuyos efectos empecé a observar ya en la época de la masiva llegada a la ciudad de mujeres provenientes de Ecuador, en los años 90 del siglo pasado³ concentrándome sobre todo en la inserción escolar de los hijos adolescentes que las acompañaban y que se asomaban a nuestras aulas después de un periodo de escolarización más o menos largo en su patria. Lo que quería comprobar era si la presencia del español como lengua extranjera en los colegios genoveses hubiera podido favorecer su integración en la sociedad de acogida. Sin embargo, ya en mis primeras investigaciones de campo (D. Carpani, 2007, 2008) me di cuenta de la existencia de la profunda brecha que se abría entre el español “de la instrucción” y la variante hablada por los recién llegados. Dos mundos entre los cuales el diálogo era inexistente cuando no conflictivo lo que complicaba la integración más que facilitarla. Los chicos de origen ecuatoriano entrevistados en aquella época no ocultaban su rechazo de la variante peninsular impuesta por editoriales y profesores (una chica afirmaba tajantemente “Este español no es mi lengua”), demostraban una sobreconciencia de los límites del conocimiento de una lengua cuyo aprendizaje había sido interrumpido abruptamente por el viaje con los padres o la posterior reagrupación familiar (a este propósito otra entrevistada decía usar un “español chueco y mal hablado”) y, finalmente, manifestaban la absoluta convicción de que su español no servía para nada siendo percibido más bien como un obstáculo que como una riqueza tanto por ellos como por los profesores. De allí a su abandono el paso era muy breve.

Lo que resultaba patente era que se daba una situación en la que, el bilingüe emigrante, obligado a ser tal por circunstancias, en nada correspondía al sujeto que elige su bilingüedad por razones intelectuales, libres e individuales. Dos realidades eficazmente resumidas como “situación bajo sospecha del bilingüe emigrante” y “situación de elogio del ciudadano plurilingüe” (F. Lorenzo, et al., 2011:26) este último evocado desde hace años en el sinfín de recomendaciones europeas para el fomento del plurilingüismo. Para peor, en Génova lo que se hizo en aquella primera etapa, fue recomendar a los padres que no usaran la lengua del hogar con los hijos (R. Ariolfo, 2012:128) para no obstaculizar el aprendizaje del italiano, recomendación, dicho sea de paso, que a nadie se le hubiera ocurrido hacer frente a una familia políglota de buen estatus social en la cual el cruce entre las variables idioma del hogar/lugar de nacimiento/competencia en L1 no hubiera tenido ninguna relación negativa. Demostrando que lo que sí influía en la valoración de las lenguas era, y hasta cierto punto sigue siendo, su estatus de “lengua de la inmigración”. (M. Vedovelli, 2010:47 y ss.)

LOS NUEVOS ITALIANOS

De la época de las primeras investigaciones a hoy la demografía genovesa ha ido modificándose. El arraigo ha dejado el paso a la movilidad de las familias transnacionales y en la ciudad el porcentaje de niños de origen extranjero nacidos en Génova ha superado el de los “hijos de la reagrupación”. Frente a estos cambios surgieron nuevos interrogantes : sin el estigma de un escaso conocimiento del italiano (aprendido en los jardines de infancia y en los colegios), en presencia de clases mayoritariamente multiétnicas (sobre todo en la Primaria), ¿hubiera sido posible fomentar el nacimiento de una

competencia plurilingüe y evitar que se produjeran fenómenos de estigmatización y abandono de la LM que se habían observado en los adolescentes de la primera hora? Por lo que al contingente extranjero se refiere, ¿ser niño, haber nacido aquí, hablar italiano era en sí garantía de una inserción exitosa? La observación exploratoria, anterior a la investigación acción que aquí se presenta, no dio respuestas positivas demostrando que sin acciones específicas, planificadas, y, sobre todo compartidas entre todos los sujetos del pacto educativo, se seguían insinuando solapadamente interacciones o microinteracciones sociales responsables del éxito o del fracaso académico sobre todo del alumnado de origen extranjero. Por lo que a la lengua se refiere, lo que resultaba igual de evidente era que sin una clara voluntad de incorporar activamente el idioma y el bagaje cultural de los estudiantes de origen extranjero en la construcción de unos saberes basados en el mutuo aprendizaje de los distintos conocimientos, se perdían tanto las lenguas de origen como la oportunidad de crear los adultos plurilingües de mañana.(J. Cummins, 2002:61-65)

PRUEBAS DE PLURILINGÜISMO: PUESTA EN COMÚN Y PRESENTACIÓN DEL PROYECTO

Dos los documentos imprescindibles para reflexionar sobre el currículo plurilingüe, además del clásico *Marco común europeo de referencia para las lenguas: la Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, y el *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas*. Ambos nos animan a pensar en cómo puede y debe cambiar nuestra forma de actuar en la enseñanza/aprendizaje de la lengua a la hora de diseñar un currículo plurilingüe (tema de la primera puesta en común con los participantes). A través de la discusión sobre conceptos como nivel, competencia, unidad de aprendizaje, flexibilización de contenidos, proceso, jerarquización didáctica, etc. tratamos de llegar a unas posiciones compartidas que nos permitieran dar las primeras respuestas a interrogantes como ¿Cuál es la diferencia entre un currículo multilingüe y uno plurilingüe? ¿Existen puntos de contacto? Recogidos los distintos puntos de vista, y después de la discusión de los resultados, pasé a la presentación de las varias etapas del proyecto piloto *Juntos por un futuro más equitativo* y de los primeros resultados recogidos.

El diseño original se debe a la maestra Angela Maltoni quien, a partir del último año del jardín de infancia (2007/2008), tomó contacto con los padres (extranjeros e italianos) de los niños que iban a apuntarse en la escuela primaria presentándoles las líneas del proyecto para obtener previamente su apoyo y su participación concreta: un currículo basado en la interculturalidad y en el fomento del plurilingüismo gracias al apoyo factivo del "Laboratorio migrazioni" (Taller de inmigración) gestionado por el Ayuntamiento de Génova y de sus mediadores culturales. Obtenido el visto bueno de las familias -sensibilizadas sobre la importancia de hablar con sus hijos en la lengua de origen- y del Claustro de profesores, a partir del primer año de curso (2008/2009), empezaron las actividades de plurilingüismo llevadas a cabo tanto por los mediadores como por los padres de los niños para dar espacio a todas las lenguas representadas en la clase, es decir: albanés, griego, árabe, wolof, tailandés, rumano, turco, quechua, español e italiano. Se sentaban así las bases de un microcosmo donde todas las capacidades lingüísticas de los niños estaban representadas y valoradas. Lo que anoté durante la observación previa -a raíz del contacto con la maestra que había pedido a la Universidad asesoramiento para la continuación del proyecto-⁴ (mayo de 2010, 3º grado) se puede resumir de esta forma:

- los niños estaban acostumbrados a comparar espontáneamente las diferencias o las semejanzas entre las lenguas habladas en casa, la estudiada en el colegio (el inglés) y las de los compañeros.
- manifestaban curiosidad hacia todas las lenguas y las actividades propuestas;
- habían madurado la conciencia de que las distintas lenguas representadas en la clase formaban parte de un sistema entre muchos y de que todas tenían la misma dignidad;
- los individuos plurilingües (por tener padres de orígenes distintos) usaban más que los compañeros estrategias de intercomprensión y constituían un modelo a seguir por los compañeros bilingües o monolingües;
- debido a la presencia mayoritaria de hispanohablantes (12 sobre 24) y a una presencia más constante de la mediadora de origen peruano, todos los niños entendían el español;
- la mayoría de los hispanohablantes hablaban italiano y español con la misma soltura; algunos, sin embargo, usaban conmigo y con la mediadora exclusivamente el italiano.

Era indudablemente un terreno muy bien sembrado en el cual las culturas de los grupos de alófonos estaban presentes tanto a través de la interacción social como por la presentación de sus productos culturales (F.Lorenzo et al, 2011:29) favoreciendo la creación de un espacio donde la pluralidad se percibía como un valor y se "usaba" concretamente a través de cuentos, poesías, canciones, documentos auténticos proporcionados por las familias.

A ese punto cabía preguntarse, qué podíamos aportar como investigadores al proyecto. Lo que el proyecto podía aportar a la investigación me resultaba clarísimo: tener la oportunidad de formar un mapa de los distintos tipos de pluri o de bilingüismo; observar la relación del grupo mayoritario hacia su lengua de origen; observar las estrategias y los resultados de los individuos plurilingües y compararlos con las de sus compañeros monolingües o bilingües.

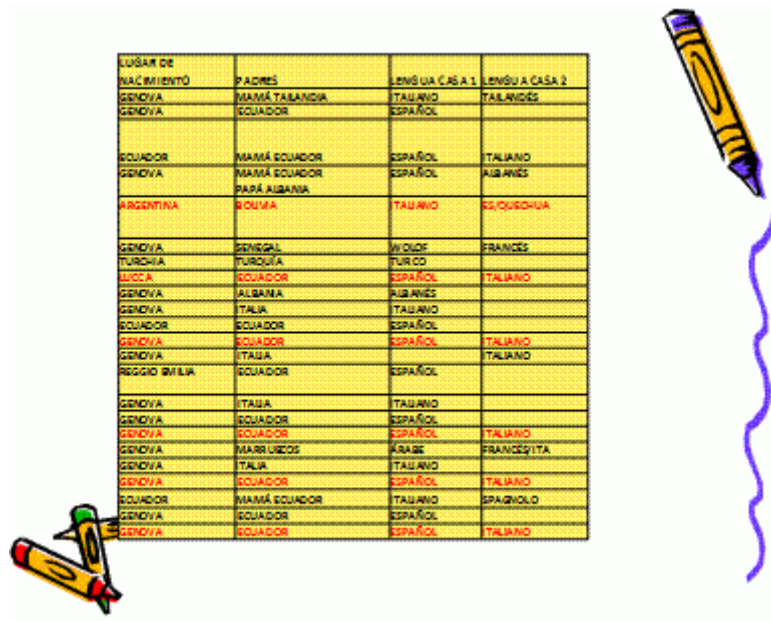
Me pregunté entonces si se hubiera podido “poner en práctica en contextos de alteridad procesos de aprendizaje más sistemáticos más controlados” (MAREP: 36) y no desperdiciar la buena “predisposición” de los alumnos haciéndolos más conscientes de sus estrategias, de las potencialidades de los mecanismos de comparación y de intercomprensión entre lenguas distintas.

EL ESPAÑOL EN JUEGO

Al empezar el nuevo año (2011/2012) presenté mi propuesta a la maestra, a los padres y al Claustro de profesores. Se trataba de pasar de la orientación integrativa que había caracterizado los primeros 3 años de curso a una que definiría “pragmática” eligiendo como punto de partida la lengua más representada en la clase, el español. Entre los objetivos, encauzar las actitudes positivas de los niños, seguir estimulando la reflexión lingüística a través de actividades construidas ad hoc, detenerse en algunas estructuras de una lengua para poder compararlas con otras; manipular las formas lingüísticas; aprovechar los distintos niveles de competencia para estimular el aprendizaje cooperativo. Los mediadores, paralelamente, hubieran seguido con sus intervenciones en las demás lenguas representadas en la clase.

En la práctica, en el horario semanal se recortaron dos horas “de español” en las cuales propuse actividades que se crearon a partir de los intereses de los niños, sus sugerencias y peticiones y en estrecha colaboración con la maestra de italiano y de inglés. En el taller se presentaron las actividades sobre la poesía como ejemplo de transformación de un texto literario “tradicional” en actividad adaptada a los conocimientos previos de los niños y focalizada hacia el refuerzo de la competencia fonológica en una lengua que para algunos era extranjera y para otros del hogar, lo que estimulaba el trabajo cooperativo entre pares. La elección de la poesía de Pablo Neruda, Oda a la abeja, se debía a un trabajo hecho el año anterior con la mediadora de español que había comentado la Oda al mar del mismo autor y a la lectura de La abeja haragana⁵ con la que habíamos empezado nuestras actividades exploratorias en la clase junto con Laura Sanfelici y Rosana Ariolfo.

La observación que acompañó la práctica educativa permitió delinear con más claridad la situación lingüística de la clase, aportar nuevas informaciones sobre la relación del grupo mayoritario hacia su lengua de origen, comparar los resultados entre sujetos bilingües, monolingües y plurilingües. Particularmente significativo resulta, por ejemplo, que las notas más altas en el área lingüística correspondan a sujetos plurilingües que hablan su lengua de origen en casa y que, por el contrario, los sujetos con ambos padres extranjeros que declaran hablar también italiano en casa son los que más dificultades tienen también en italiano.



LUGAR DE NACIMIENTO	PAÍSES	LENGUA CASA 1	LENGUA CASA 2
GENOVA	MAMÁ ITALIANA	ITALIANO	ITALIENOS
GENOVA	EQUADOR	ESPAÑOL	
EQUADOR	MAMÁ EQUADOR	ESPAÑOL	ITALIANO
GENOVA	MAMÁ EQUADOR	ESPAÑOL	ALBÁNES
ARGENTINA	EQUADOR	ITALIANO	ESQUECHUA
GENOVA	SENEGAL	WOLOF	FRANCÉS
TURCHIA	TURQUÍA	TURCO	
EVCCA	EQUADOR	ESPAÑOL	ITALIANO
GENOVA	ALBANA	ALBÁNES	
GENOVA	ITALIA	ITALIANO	
EQUADOR	EQUADOR	ESPAÑOL	
GENOVA	EQUADOR	ESPAÑOL	ITALIANO
GENOVA	ITALIA	ITALIANO	
REGGIO EMILIA	EQUADOR	ESPAÑOL	
GENOVA	ITALIA	ITALIANO	
GENOVA	EQUADOR	ESPAÑOL	
GENOVA	EQUADOR	ESPAÑOL	ITALIANO
GENOVA	MARRUECOS	ÁRABE	FRANCESE/ITA
GENOVA	ITALIA	ITALIANO	
GENOVA	EQUADOR	ESPAÑOL	ITALIANO
EQUADOR	MAMÁ EQUADOR	ITALIANO	ESPAÑOLO
GENOVA	EQUADOR	ESPAÑOL	
GENOVA	EQUADOR	ESPAÑOL	ITALIANO

CONCLUSIONES

Partiendo de una situación en la que, gracias a la sensibilidad y a la proactividad de una maestra y de sus colegas⁶, se había construido un ambiente favorable para la apreciación de la diversidad de las lenguas y de los aportes positivos del alumnado alófono, en el primer año de colaboración entre el Instituto Ferrero y la Universidad se trató de sacar provecho de la competencia plurilingüe de los alumnos a través de la focalización sobre una de las muchas lenguas presentes en el aula. La elección se debió a razones contextuales (mayor representatividad del español entre los niños), contingentes (capacidad de comprensión generalizada en esa lengua) y pragmáticas. Por lo que al último punto se refiere, vuelvo a las observaciones de la primera parte del presente taller: la esperanza era que en una ciudad como Génova, que está viviendo un cambio profundo de su composición demográfica (y a lo mejor demasiado abrupto sobre todo en una ciudad bastante reacia a los cambios), apoyar y publicitar proyectos basados en el fomento del plurilingüismo valorizando de paso el español (lengua que los niños hubieran podido volver a encontrar en la educación secundaria) pudiera evitar los fenómenos de estigmatización que afectaron a los jóvenes inmigrantes de la primera hora y reforzar en las nuevas generaciones la conciencia de la riqueza del contacto entre lenguas y culturas distintas. Una conciencia que ojalá pueda pasar también a los docentes, sobre todo a los que operan en contextos mestizos, periférico y pobres para que reconozcan que, a pesar de las dificultades que gestionar un currículo plurilingüe implica, “ (...) la heterogeneidad de la clase, con los instrumentos adecuado, no representa un obstáculo o un problema sino una oportunidad para el desarrollo de todos los estudiantes, extranjeros e italianos”. (Dossier Caritas Migrantes, 2012: 178)

[1] <http://www.percornigliano.it/>

[2] [Http://portalingua.org/it/poids-des-langues/facteur/entropie/](http://portalingua.org/it/poids-des-langues/facteur/entropie/)

[3] Génova atrajo sobre todo a mujeres que encontraron fácilmente trabajo como cuidadora de ancianos. Estos últimos, en la actualidad, representan casi el 27% de la población en la capital ligur. Porcentaje superado solo por Trieste. [Http://ssai.interno.it/download/allegati1/anziani.pdf](http://ssai.interno.it/download/allegati1/anziani.pdf)

[4] Para las actividades del grupo que coordino reenvío al sitio www.iberistica.unige.it

[5] *La abeja haragana y otros cuentos* de Horacio Quiroga, adaptación didáctica de Rosana Ariolfo, Cideb, Rapallo, 2008.

[6] Un gracias particular a Angela Maltoni, ideadora del proyecto, a María Luisa Gutiérrez Ruiz, mediadora de español, presencia preciosa y estimulante desde el primer año de curso, a Monica Piccardo y a Elisabetta Ranzi, maestras respectivamente de inglés y de apoyo de la IVB.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ariolfo R, (2012). *Actitudes lingüísticas, inmigración y escuela. Un aporte para la reflexión y la práctica educativa*, Lecce: Libellula.
- Carpani, D. (2007). "Inmigración y acción educativa: algunas reflexiones", Actas del X Simposio Internacional de Comunicación social. Santiago de Cuba: Centro de Lingüística aplicada, vol. II, 692-694.
- Carpani D, (2008). "La evaluación de los hispanohablantes en las clases de E/LE. Implicaciones pedagógicas", Actas del XVIII Congreso ASELE: Alicante, 228-33.
- Cummins J., (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*, Madrid: Morata.
- Dossier Statistico Immigrazione*, (2012). Pomezia: Arti grafiche.
- Lorenzo F., Trujillo F., Manuel Vez J. (2011). *Educación bilingüe. Integración de contenidos y segundas lenguas*, Madrid: Síntesis.
- Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e pluriculturale*,
www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_IT.pdf
- MAREP, *Marco de referencia para los enfoques plurales de las lenguas y de las culturas*,
<http://carap.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=2h4E794AZ48%3D&tabid=425&language=fr-FR>,
- Vedovelli M. (2010). *Prima persona plurale futuro indicativo: noi saremo*. Roma: Edup.