

## **La integración de los refugiados palestinos en Chile a través de la enseñanza del español**

Autores:

Ricardo Bravo. Vicaría de la Pastoral Social y de los Trabajadores, Newen Escuela de Español.

Carolina Carvajal. Vicaría de la Pastoral Social y de los Trabajadores, Newen Escuela de Español.

Paola Lazcano. Vicaría de la Pastoral Social y de los Trabajadores, Newen Escuela de Español.

### 0. Preliminares

Nuestro artículo aborda la experiencia de un grupo de refugiados asentados en nuestro país y la labor con ellos a través de un programa en E/LE.

Lo hemos estructurado comenzando con una descripción del grupo; las características de Chile como el país que los acoge; los principales problemas y desafíos de sus clases y, a manera de propuesta, las bases metodológicas recomendadas para continuar con el trabajo.

### 1. Refugiados palestinos y su llegada a Chile

La llegada a Chile de los refugiados de origen palestino provenientes de Irak data de abril de 2008. Fueron asentados en tres ciudades: Santiago, La Calera y San Felipe.

El colectivo arribado a nuestro país está conformado por 29 familias procedentes del campamento Al Tanf, ubicado en la frontera de Siria con Irak, después de haber sido obligados a refugiarse víctimas de hostilidades por parte la población irakí.

Casi inmediatamente a su llegada, con cuatro docentes se inició el programa de E/LE a cargo de la Vicaría de la Pastoral social y los trabajadores, dependiente del Arzobispado de Santiago, programa cuyo primer año lectivo finalizó en enero de 2009 sumando 224 horas de clases de español por estudiante.

### 2. Chile país de acogida

A diferencia de Argentina, Chile no es un país que se caracterice por ser un lugar con un alto porcentaje de población inmigrante.

En primer lugar, las características geofísicas del territorio nos convierten en una verdadera isla: desierto en el norte; kilómetros de mar escaso de bahías aptas para puertos; una enorme muralla llamada Los Andes, y glaciares circundados por un agresivo mar en el sur; es decir, un lugar de difícil acceso.

Obviamente, con el paso del tiempo estos obstáculos son cada vez menores, sin embargo, en alguna medida han delineado nuestra forma de abordar al otro, al diferente, al que no habla nuestra misma lengua.

En segundo lugar, el Estado, salvo en escasas ocasiones, no ha tomado un rol protagónico a la hora de insertarlos, no ha asumido la responsabilidad de

acoger al inmigrante y darle las condiciones mínimas para su integración en la sociedad chilena.

Los puntos anteriores no constituyen las únicas causas, pero sí explica en parte que como país no tengamos una postura muy clara con respecto a la población externa que quiera radicarse en Chile, más allá de las nefastas consideraciones racistas en relación a personas que vienen desde nuestro propio continente, situación que lamentablemente se repite en toda Latinoamérica.

Por ejemplo, en el año 1999, cuando en virtud de acuerdos internacionales Chile acogió a un grupo de bosnios y serbios, la recepción de la población al principio fue muy positiva, sin embargo, una vez que comenzó su verdadera inserción, muchas personas demostraron actitudes ambiguas frente a su presencia, hechos que quedaron retratados en un conmovedor documental titulado "Nema problema".

A pesar de lo anterior, y por motivos que no ahondaremos en este artículo, ya a finales del siglo XIX, y mucho más a principios del XX, un gran contingente humano proveniente del Medio Oriente, y especialmente de Palestina, se radicó en nuestro país, de tal manera que actualmente la comunidad palestina chilena conforma la colonia más numerosa del mundo.

El grupo de palestinos que llegó el año pasado tiene una realidad un poco diferente a la de sus compatriotas. Por una parte, no son cristianos ortodoxos, sino musulmanes, de manera que hasta la forma de vestir nos dice que son "extraños" para nosotros. Por otra parte, no vinieron por sus propios medios, sino que amparados por ACNUR (Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados), lo que quiere decir que sus primeros dos años de estadía en el país, en alguna medida, están asegurados en cuanto a su situación económica, laboral, educacional, de vivienda, entre otros aspectos.

Al igual que los refugiados bosnios y serbios, al principio hubo una esperable luna de miel. Cual estrellas de cine, fueron recibidos con cobertura periodística desde la misma salida del campamento; la presidenta los recibió en el Palacio de la Moneda; aparecían en diarios, revistas y la televisión; había un evidente interés de los chilenos por conocerlos.

No obstante, el paso del tiempo fue develando la realidad de un país que no cuenta con los estándares de una nación desarrollada; con un Estado asumiendo responsabilidades en virtud de acuerdos internacionales, pero sin intenciones reales de inserción; con falta de trabajo; discriminación, pero por sobre todo, una profunda sensación de desamparo al mostrar un alto grado de dificultad para adquirir el español.

### 3. Clases de E/LE: Dificultades y Desafíos

En un principio, los estudiantes acudieron de manera masiva a sus clases, para las cuales no existió una clasificación preliminar que considerara factores como nivel de instrucción previa de los alumnos; grupos étnicos; niveles socioculturales, y los conflictos propios de un colectivo estresado producto de una convivencia forzada en situación de campamento por más de dos años. Resulta obvio, entonces, deducir que los resultados iniciales de esta experiencia no fueron del todo positivos.

Tal como señala Isabel García Parejo, "la enseñanza del español a inmigrantes adultos está determinada por el tipo de interacción que se

establece entre *el adulto inmigrante, el adulto docente y la lengua objeto de estudio*<sup>1</sup>. A esto habría que agregar que la lengua puente entre ambos se transforma en una necesidad de primera mano cuando uno de los dos desconoce por completo la lengua del otro. En nuestra experiencia habitual, y nos imaginamos que en la de la mayoría de los docentes en E/LE, gran parte de nuestros alumnos proviene de Europa, Norteamérica o Australia, por lo que casi sin pensar asumimos que podemos usar como recurso el inglés con gran parte de nuestro alumnado.

Es evidente que al tratarse de inmigrantes de origen palestino, con horizontes culturales en muchos casos completamente diferentes a los nuestros, una de las primeras barreras a las cuales nos vimos enfrentados fue al desconocimiento de la lengua árabe por parte de nosotros, y al desconocimiento o dominio básico del inglés por parte de la mayoría de los estudiantes.

Al no contar como profesores con una lengua puente, las primeras sesiones con los refugiados palestinos fueron asistidas por intérpretes para facilitar el trabajo del docente, sin embargo, con el correr del tiempo, el profesor se vio enfrentado a su grupo de estudiantes sin la ayuda del traductor, por lo que las clases se transformaron en verdaderas sesiones de mímica para explicar lo que los estudiantes no entendían o conocían.

Tenemos entonces como escenario una lengua bastante alejada de la nuestra, lo que tiende a asociarse comúnmente a la idea de dificultad. Es natural considerar que dos lenguas próximas son más fáciles de aprender pues es evidente que en las primeras semanas o meses constataremos más logros, como sería el caso del español y el portugués. Sin embargo, con el correr de la formación vemos que, a pesar de las diferencias a nivel morfológico, léxico y sintáctico entre el español y el árabe, no hay un determinismo en el aprendizaje de la lengua de acogida.

Si bien la lengua de origen puede ser un factor que condiciona positiva o negativamente a un estudiante, hay muchos factores que van a incidir en un buen o mal resultado final. Factores tan relevantes como la motivación, el grado de contacto con la lengua, la capacidad y las estrategias de aprendizaje utilizadas por el alumno.

Por ejemplo, probablemente muchos piensan que la gran cantidad de léxico de origen árabe existente en nuestra lengua contribuiría a una mejor comprensión. Desafortunadamente, así como el sefardí conserva palabras del siglo XV que han caído en desuso en el español, nuestra lengua aún conserva aquellas palabras que eran usadas por los hablantes de árabe en España en ese mismo siglo, y el resultado es similar al sefardí. En este sentido podemos concluir que la herencia lingüística del árabe en nuestra lengua no va más allá de un pequeño gesto histórico a los antiguos lazos entre ambos pueblos.

En forma paralela a las clases de español en aula, se organizaron sesiones con voluntarios de las más diversas áreas con la finalidad de asistir a los refugiados y atender a diversas necesidades, entre ellas, la práctica del idioma español en sus casas y en un entorno familiar.

---

<sup>1</sup> García Parejo, Isabel (2004): "La enseñanza de español a inmigrantes adultos" En Sánchez, J. y Santos, I. (eds): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL, pp 2.

En esta instancia, jamás hemos contado con intérpretes, centrando nuestro trabajo en la búsqueda de estrategias para lograr la comprensión. Es así, que una forma más expedita de lograr que el estudiante se motivara y comprendiera lo que se le explicaba, era poniéndolo en una situación de su interés y de manera más vivencial. Por ejemplo, en el caso de las mujeres adultas, casi en su totalidad dueñas de casa, llevarlas a la cocina y mostrarles abarrotos o elementos propios de ese espacio, era mucho más efectivo que tratar de explicar lo que eran o buscar en un diccionario.

En el caso de los adolescentes, las inquietudes apuntan a tratar temas como la música, Internet, amigos, colegio, la moda. Si tratábamos de explicar las diferencias, lo más probable era que no nos entendieran, sin embargo, al hacer una audición de una canción, acudiendo a espacios de reunión de jóvenes o revisando revistas para ese segmento, el resultado era completamente opuesto.

Cuando recién comenzamos con esta experiencia, muchas veces nos preguntaban cómo lo hacíamos si no hablábamos árabe, y una de las respuestas más comunes era “con buena voluntad y muchas risas”. Lo anterior, que puede parecer sólo una broma, no deja de ser cierto, puesto que como ocurre en la mayoría de los programas de reasentamiento humanitario, los voluntarios no siempre cuentan con una formación especializada en español para extranjeros, la visión del refugiado se contamina de muchos prejuicios, cunde la negatividad, y todo esto hace necesario fomentar una buena disposición, una idea positiva y alegre del trabajo. Independiente de lo anterior, partir desde esta base no resta espacio a las posteriores capacitaciones o sesiones de entrenamiento a las que son sometidos los voluntarios.

Otra de las dificultades a las cuales nos debimos enfrentar quedó explícita desde el primer momento en que entramos a sus casas, al contexto familiar, donde pudimos apreciar que no se trata de un colectivo homogéneo. Hay claras diferencias entre hombres y mujeres; niños y adultos, que tienen variadas características y expectativas frente al español. Además, cumplen roles sociales diferentes y parten el aprendizaje desde distintas experiencias de vida.

A partir de esta diversidad es que debemos diseñar y rediseñar nuestros programas de estudio. La primera necesidad al plantear un objetivo y una metodología para las clases, es apartarnos por completo de los frecuentes prejuicios que existen entre muchos docentes respecto a las necesidades y capacidades lingüísticas de los inmigrantes o refugiados. Tenemos claro que una visión negativa hacia nuestros alumnos, relacionada con lo que “no tienen” nos aparta de la realidad y perjudica el proceso enseñanza- aprendizaje. No es posible llevar a cabo un proceso de formación exitoso si percibimos a nuestros estudiantes como seres marginados, de escaso capital lingüístico o cognitivo. Por el contrario, sabemos que son personas cargadas de experiencias y conocimientos configurados por su lengua y su cultura, un grupo humano con alto nivel de iniciativa y adaptación a cambios significativos, considerando el enorme choque cultural que han experimentado, cuya situación actual no justifica una menor atención que la dedicamos día a día a nuestros estudiantes extranjeros del llamado “turilingüismo”.

Podemos resumir este primer punto citando a la autora Lourdes Miquel, quien en su artículo *Consideraciones sobre la enseñanza de español lengua extranjera a inmigrantes*, señala: “Es fundamental que tomemos conciencia,

como individuos y como profesores, de que, sea quien sea el inmigrante, debe ser visto desde lo que es el propio y no desde lo que le es ajeno”.<sup>2</sup>

A poco andar de nuestra experiencia como profesores y/o voluntarios del programa de integración de refugiados palestinos surgió otra interrogante planteada como desafío: ¿Cuál es la situación de un estudiante analfabeto frente al aprendizaje del español?

Para muchos alfabetizarse es sinónimo de prosperar, un medio para que se abran las puertas. Y aunque este sentimiento es del todo comprensible, al iniciar el aprendizaje del español es necesario entrar en contacto con la lengua hasta alcanzar un nivel de supervivencia. Una vez logrado el nivel anterior es que podemos alfabetizar al alumno a partir de una lengua que le es conocida. Esta determinación surge para evitar “pseudoalfabetizar” a nuestros estudiantes, que es lo que ocurriría si ellos leen o escriben algo que no entienden.

Otro aspecto interesante radica en el desafío que significa para nosotros enseñar sin recurrir a la lectura ni a la escritura, pues no estamos habituados a ello. Asumiendo este reto, también es importante aplacar las opiniones negativas frente a un estudiante analfabeto, tales como: no va ser capaz de aprender o que no podemos tener altas expectativas de él. Para apartarnos de esos prejuicios, debemos partir de lo siguiente: una persona no alfabetizada es hablante de una lengua de origen y a través de ella configura su mundo. Es una persona, al igual que todos nosotros, cargada de sensaciones, opiniones, ideas, propuestas, etc.

Sin embargo, estas reflexiones nacieron ya iniciado el programa en E/LE, por lo que en su comienzo no se tomó en cuenta que había que dirigir las clases a un alumnado con no pocos adultos no alfabetizados, quienes debieron compartir las sesiones con compañeros que tuvieron ventajas por sí tener la posibilidad de leer y escribir.

Tomemos el caso de Asma y Hasna. Ambos nombres son casi iguales, no obstante, sus realidades durante las clases de español se vieron profundamente separadas producto de ser o no alfabetas.

Asma, una mujer de 33 años, casada desde los dieciocho, con un esposo casi designado por voluntad familiar, que nunca sale sola, dedicada exclusivamente a su casa, sus hijos y su esposo, no alfabetizada. Después de casi un año de asistencia a clases posee un vocabulario de español de no más de 100 palabras y es incapaz de elaborar una oración. Obviamente se frustra y esto incide en un escaso interés en acudir a sus clases, puesto que claramente las sesiones no tomaban en cuenta lo que jamás había constituido una carencia en su medio original.

Hasna, 38 años, también casada, sin embargo desde los 28. Su matrimonio determinó, entre otras cosas, el uso del *hiyab* o velo, puesto que hasta ese momento ella había decidido no usarlo. Posee un título universitario de contadora, profesión que no ejerce pero nos señala que se trata de una mujer que ha pasado gran parte de su vida estudiando. A casi un año de clases, Hasna posee mucho más que 100 palabras de nuestra lengua; es capaz de elaborar oraciones, algunas de complejidad media; conoce y utiliza más de un tiempo verbal; conjuga correctamente incluso verbos irregulares,

---

<sup>2</sup> Miquel, Lourdes (2003): Consideraciones sobre la enseñanza de español lengua extranjera a inmigrantes. Carabela 53, pp 3.

entre otras habilidades desarrolladas. A pesar de lo anterior, Hasna también se frustra, pero su frustración radica en su ansiedad por expresar contenidos más profundos, puesto que las clases sí han estado enfocadas en sus capacidades.

Si tuviéramos que pesar en una de las dificultades más recurrentes en nuestras clases y sesiones de español, probablemente diríamos la irregularidad en el estudio.

La reflexión en torno a este problema ha debido considerar variadas aristas, como por ejemplo la motivación. Cuando el estudiante ha escogido libremente venir al país, esto puede favorecer una actitud positiva hacia la nueva lengua. Cuando el estudiante ha llegado por motivos ajenos a su voluntad o sin una libre elección, puede no estar motivado. Esta última situación es el caso de los refugiados palestinos en Chile, quienes no escogieron asentarse en nuestro país y que una vez aquí, se encontraron con un lugar cuyo costo de vida les pareció más elevado de lo que esperaban, con una comunidad muchas veces inhóspita y escasas oportunidades de trabajo. Esto llevó a un grupo no solo de adultos en edad laboral, sino también de adolescentes en edad escolar que no tuvieron una buena recepción en sus colegios, a atravesar por un período de rechazo hacia la sociedad receptora y por ende también hacia su lengua.

El caso de los adolescentes quizá requiere una mención especial, pues muchas veces la incorporación a un nuevo sistema educacional coincide con “el duelo de la emigración”, es decir, con el momento del desarraigo cultural y familiar. Y mientras más tarde ocurre este proceso en la vida de un niño, mayores son sus efectos. A esto debemos agregar, por un lado, la incorporación de niños musulmanes a una enseñanza laica, que incluye no pocas temáticas que pueden resultar humillantes u ofensivas para ellos, así como pueden serlo también los temas de conversación o intereses de sus compañeros de clase. Por otro lado, el interés de los padres por el éxito escolar de sus hijos es bastante escaso, tanto por asuntos culturales como sociales. Para completar el panorama podemos hacer referencia al desconocimiento por parte de los docentes del tipo de instrucción previa recibida por los niños palestinos y el escaso interés por sacar el máximo provecho a la interculturalidad y fomentarla entre niños y apoderados.

En el caso puntual de los adultos, el problema de la irregularidad en el estudio está ligado estrechamente a su visión del español, la cual dista de la visión del estudiante-turista que “viene a aprender español” y puede dedicarse a ello a tiempo completo. El inmigrante o refugiado ve la lengua como un instrumento para solucionar necesidades básicas. Y más aún, el jefe de familia palestino, quien debe salir a trabajar, puede asistir a clases de manera muy irregular, en un horario marginal y fácilmente puede postergarlas o abandonarlas en función de las necesidades laborales.

También en el caso de los adultos hemos podido constatar que además del factor edad, motivación, instrucción previa o características socioculturales, también influyen los problemas del individuo con la sociedad receptora en el proceso de adquisición del español. En muchas oportunidades, el alumno no socializa y eso dificulta el aprendizaje. El no socializar puede estar relacionado

con miedo, pérdida de identidad, falta de información, entre otros factores. Esto motiva la necesidad de “reconocimiento” entre sus pares y lo lleva a refugiarse en su comunidad de inmigrantes, pues allí encuentra sus costumbres, sus creencias, el constructo social que lo sustenta más que nunca en la nueva situación en la que se encuentra.

En muchas ocasiones, profesores y voluntarios podemos pensar que el estudiante es cien por ciento responsable de su falta de continuidad en las clases y basamos en esto los malos resultados obtenidos. Pero la reflexión debe ser más profunda, ya que además de las situaciones anteriormente descritas, debemos tener en cuenta también que existen razones culturales. Como señala la autora Lourdes Miquel, las ideas de continuidad, puntualidad y formalidad son definidas por cada cultura de manera distinta. También existen presiones sociales, enfrentamientos entre grupos o familias, reproducción en clase de las tensiones y los conflictos de la vida cotidiana y, muchas veces, un desajuste entre las necesidades y los intereses del estudiante y la oferta académica que le brindamos.

#### 4. Bases Metodológicas

Comenzamos por establecer tres pasos:

- Objetivos de la clase: que nuestros alumnos se comuniquen en el menor tiempo posible y que esto se traduzca en su integración a la sociedad receptora o el puente hacia su nueva vida.
- Contenidos de las clases: que estén basados en la vida real, que sean flexibles y se adapten a los cambios y necesidades de los estudiantes.
- Método de trabajo: el enfoque debe ser Comunicativo, buscando de este modo la participación activa de los estudiantes en la adquisición del español.

Podemos trabajar tanto con Enfoque por tareas como con Nociones y Funciones. No obstante, dada la falta de continuidad en las clases y las tensiones o enfrentamientos que a veces se dan entre grupos, nos inclinamos más hacia los actos de habla.

La planificación de cada clase entonces se realiza en función de objetivos de tipo comunicativo enfatizando sobre todo la expresión oral y supeditando la gramática a una sistematización más bien auxiliar en el aula y con carácter más profundo en las tareas a realizar fuera de la clase. Este último punto nos parece de gran importancia, ya que independiente de cuál sea el método de trabajo, es vital que le entreguemos al estudiante las herramientas para facilitar su autonomía, lograr la comunicación y también que él autoconstruya su aprendizaje fuera del aula o sin la asistencia de un tutor voluntario.

El contexto de las clases considera también un aspecto muy significativo con el que nos encontramos durante el desarrollo de las mismas, se trata del “perfil del refugiado” que se proyecta según nuestra experiencia desde la “identidad permanente de refugio” (somos hijos de la ONU) y esto conlleva una alta demanda emocional y compromiso más allá de lo funcional, pues nuestros alumnos son poseedores de una alta sensibilidad a la frustración que se suele reflejar en una baja autoestima.

Intentamos que el aprendizaje de una lengua se convierta esencialmente en la adquisición de una herramienta dinámica, modificable e interactiva, que permita el acceso al nuevo medio social. Y creemos que esta visión de la lengua va a permitir a los refugiados hacerse conscientes de la capacidad intrínseca que ellos poseen (sea cual fuera la condición social y cognitiva anterior) de aprehender nuevas instancias de comunicación. Esto incide, a la vez, en la autoimagen que construyen en esta nueva etapa de su vida y en la consolidación del incremento de su autoestima, así, la lengua deviene en un “hecho resiliente”.

Las clases también se estructuran inspiradas en el perfil de competencias del marco común europeo de referencia para las lenguas, y, como ya señalamos anteriormente, a través de actos de habla para así cubrir y satisfacer las necesidades inmediatas de comunicación y, a la vez, comenzar a cimentar el camino hacia la autonomía comunicativa

Para programar los objetivos de nuestras clases tenemos que definir cuáles son las intenciones comunicativas que el alumno va a aprender y cuáles son los temas con los que vamos a trabajar. Para esto, no debemos olvidar que la vida es más que buscar trabajo, llenar formularios o pedir información. Debemos también entregar al estudiante los recursos para que exprese sus recuerdos, deseos, gustos, preocupaciones, molestias.

Al momento de programar las primeras clases es necesario conocer el nivel de instrucción previa en español y cuáles son las necesidades. Estas son siempre dinámicas y evolucionan según ocurren cambios en la vida de los estudiantes. Debemos estar atentos a los nuevos intereses que se van despertando y ofrecer actividades que los satisfagan. Esto conlleva una constante negociación y rediseño de los programas para que en todo momento se adecuen a las aspiraciones del alumnado.

En cuanto a la evaluación, esta se desarrolla únicamente desde el aspecto formativo considerando implícitamente el error como espacio válido de aprendizaje, prescindiendo de los instrumentos más tradicionales de evaluación sumativa (tests, pruebas con escalas y calificación). En este punto hemos de tener en cuenta aspectos propios de la cultura de nuestros alumnos, donde destacar a uno significa humillar al resto. De esta manera, evitamos posibles conflictos dentro del grupo.

Respecto a los materiales con los cuales se va a trabajar, sobreviene de inmediato la interrogante sobre la utilidad de los materiales de E/LE ya publicados.

A nuestro juicio, creemos que podemos utilizar los materiales existentes para la enseñanza del español a extranjeros, aunque, en palabras de Isabel García Parejo, tomaremos “las debidas precauciones sobre los temas que puedan resultar irritantes o humillantes o que impongan modelos únicos de comportamiento social y cultural”<sup>3</sup> En este mismo sentido, lógicamente vamos a rechazar aquellos recursos o actividades con una visión occidentocentrista,

---

<sup>3</sup> García Parejo, Isabel (2004): “La enseñanza de español a inmigrantes adultos” En Sánchez, J. y Santos, I. (eds): Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE). Madrid, SGEL, pp 2.

como también aquellos que presuponen que los alumnos saben leer y escribir (en la instancia de trabajar con alumnos no alfabetizados). Llegado el caso, y cada vez que lo consideremos necesario, podemos adaptar los materiales, modificarlos o complementarlos. No debemos olvidar que los recursos de los que disponemos son siempre instrumentos flexibles, adaptables y con muchas posibilidades de uso.

Así también debemos ser cuidadosos en aquellas actividades cuyo desarrollo implique el uso de una técnica con la que el alumno quizá no esté familiarizado. “Hacer recaer el éxito de una actividad de clase en el conocimiento previo de una técnica puede ser, también, altamente discriminatorio”<sup>4</sup>

## 5. Conclusión

Si bien es cierto, la tarea de implementar desde mayo de 2008 una formación de esta índole (ELE), con público tan específico (refugiados palestinos), en un contexto tan especial (Sudamérica, Chile, país en permanente vía de desarrollo) pudo enfrentarse como un desafío profesional atractivo, no estuvo ajeno a errores importantes al inicio, tales como la escasa consideración de la práctica de la lengua en un contexto cotidiano; el no considerar la heterogeneidad del grupo; el no haber hecho un énfasis más marcado en la interculturalidad, o el nulo vínculo de la lengua al uso de tecnologías de la información y comunicación, así como medios más tradicionales.

Al inicio de este camino, muchas veces dijimos y teorizamos sobre la integración vista como una vía de múltiples accesos, no obstante, a poco andar fuimos olvidando vincular ciertas actividades a la comunidad y tampoco consideramos la interculturalidad como un punto central en nuestras planificaciones. Afortunadamente, esta es la línea que está guiando la reformulación del proyecto de acogida desde marzo del presente año. Atendiendo a este punto, no debemos olvidar incluir contenidos culturales en cada una de nuestras clases y en cada acto de habla a desarrollar. Esto no se refiere solamente a la cultura con mayúscula, sino también a todos los símbolos, creencias, clasificaciones que contribuyan a aliviar el choque cultural. Pero además de mostrarle al estudiante nuestra cultura a través de variadas actividades, es importante también brindarle los recursos lingüísticos que necesite para transmitir la suya y que así sea posible compartir visiones, experiencias, creencias, costumbres, enriqueciéndonos unos con otros y haciendo que el dilema “su cultura o la nuestra” nunca se plantee.

Insistimos en que la poca experiencia que como país poseemos frente a grupos de inmigrantes ha provocado en más de una ocasión malentendidos, reacciones llenas de prejuicios, comentarios cargados de ignorancia; sin embargo, querámoslo o no, vivimos en un mundo globalizado el cual año a año multiplica las posibilidades de reasentamientos humanos. Desde esta perspectiva, si un Estado como el chileno asume un rol como agente acogedor, esta figura implica necesariamente que sus ciudadanos adopten también

---

<sup>4</sup> Miquel, Lourdes (1995) “Reflexiones previas sobre la enseñanza de ELE a inmigrantes y refugiados”. Didáctica, n° 7. pp 10.

actitudes más hospitalarias y abiertas frente al que intenta recomenzar. No es un camino fácil y rápido, lo sabemos, pero como educadores, como grupo que funciona como un verdadero puente entre nuestra sociedad y estos nuevos colectivos, estamos llamados a poner en práctica aquellas experiencias que permitan una real inserción en nuestra comunidad, que junto con la lengua que estamos entregando, sientan que la nueva instancia en la que se encuentran, llena de miedos, inseguridad y sinsabores, también se ve enriquecida por una nueva cultura a la que acceden, entre otros medios, a través del español.

### **Bibliografía**

- García Parejo, Isabel (2004): “La enseñanza de español a inmigrantes adultos” En Sánchez, J. y Santos, I. (eds): Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE). Madrid, SGEL.
- Miquel, Lourdes (2003): Consideraciones sobre la enseñanza de español lengua extranjera a inmigrantes. Carabela 53.
- Miquel, Lourdes (1995) “Reflexiones previas sobre la enseñanza de ELE a inmigrantes y refugiados”. Didáctica, nº 7.
- Villalba, Félix y Hernández, María Teresa (200): “¿Se puede aprender una lengua sin saber leer? Alfabetización y aprendizaje de una L2”. Carabela 48.