

Panel: Problemáticas de la enseñanza del español a estudiantes chinos.

Dra. Evelia Romano
Centro Universitario de Idiomas

Partamos de una anécdota. Un estudiante chino de español de nivel avanzado acababa de dar su examen oral. El examen consistía en presentar un tema relacionado con lecturas y otros materiales del curso. Le pregunté curiosa sobre qué había hablado: la interpretación de los sueños, me contestó sin titubear. En mi afán de seguir con la conversación, y de paso impartir y compartir cultura, le pregunté si conocía a alguien muy famoso que había escrito un libro llamado “La interpretación de los sueños”. Con una expresión de asombro y confusión, me responde que hay un libro por dinastía: cada una tuvo su propia interpretación, desde tiempos inmemoriales. De Freud, ni noticia ni malestar alguno por no conocerlo.

Este episodio me dio la pauta y la medida de mi ignorancia, me llevó también a reflexionar sobre la distancia cultural –la lingüística ya la había experimentado en carne propia en varias conversaciones con alumnos, en las orientaciones a los grupos nuevos, en la visita a clases, en las admoniciones por problemas de asistencia o impuntualidad--, distancia que es un eufemismo por desconocimiento, nunca sentido tan patente desde mis primeros días en Japón, país en el que viví casi tres años y que fue mi primer destino extranjero allá por el 85.

Se trataba entonces de pensar un programa de español desde mi ignorancia de la audiencia más allá de los estereotipos y los recuerdos maravillosos de una China que visité en 1986, muy diferente a la actual; pensar un programa, entonces, desde mi experiencia en la enseñanza de español como lengua extranjera, desde mi experiencia con varios grupos minoritarios en su lucha por el aprendizaje del inglés como segunda lengua en EEUU, desde mi experiencia de la extranjería, del no entender y no saber, vivida, padecida y usufructuada por casi 20 años. Digo usufructuar porque, como bien me enseñó Juan José Saer en *El río sin orillas*, uno vive su experiencia de extranjero como si fuera otro, y puedo repetir con él que “el sabor del mundo, dulce o amargo, lo experimenté primero en esas regiones que

son mi referencia empírica y le dan a todo lo vivido después de haberme ido de ellas, la mundanidad de un tanteo comparativo.”¹

Sólo cabía poner manos a la obra. Con un equipo de profesionales experimentados en la enseñanza a grupos chinos (cuatro grupos habían llegado antes de que yo empezara a trabajar en el CUI), leímos, buscamos modelos, discutimos, y concebimos, todo con gran entusiasmo, un programa que atendiera los aspectos particulares de nuestra audiencia.

Entre las principales características del grupo al que va dirigido, se destacan entre otras: 1) valores sociales como la armonía y la preeminencia de lo colectivo sobre lo individual; 2) conductas sociales como el respeto a las jerarquías y la promoción de actitudes de diligencia y receptividad; 3) modos de aprender que radican en la memorización, la repetición, la imitación como estrategias hacia la comprensión y la producción, o en definitiva, hacia el aprendizaje profundo, y 4) modos de evaluar según los cuales los alumnos son constantemente sometidos a, y entrenados para, exámenes estandarizados, además de las prácticas de aula específicas centradas en el profesor, quien imparte conocimiento.²

En relación con estas características, tres lineamientos interdependientes guían el desarrollo del programa. Primero, el aspecto lingüístico *per se*, que en este caso es la adquisición del nivel intermedio de español (B2 del ALTE) al finalizar los primeros doce meses de sus estudios. Para eso, es necesario tener en cuenta su propio ritmo de aprendizaje del idioma –marcado por la distancia lingüística y cultural entre la lengua y la cultura de origen y la lengua y la cultura meta--, y las etapas propias del desarrollo de la interlengua en estos grupos. A su vez, es importante que estos estudiantes desarrollen paralelamente una conciencia metalingüística que contribuya a resolver mejor las dificultades propias de nuestro idioma.³

¹ Juan José Saer, *El río sin orillas*, (Buenos Aires: Alianza Editorial, 1991)17.

² Características citadas en David A. Watkins y John B. Biggs 2001, *Teaching the Chinese learner: psychological and pedagogical perspectives*, (Hong Kong, China: The University of Hong Kong, 2001).

³ You Hong Lin (“Un análisis empírico de la estabilización / fosilización: la incorporación y la auto-corrección en unos sujetos chinos.” Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, España, <http://www.mepsyd.es/biblioteca2005/lin.html>, 2005) estudió diferentes grupos de estudiantes chinos y llegó a la conclusión de que una mayor conciencia metalingüística lograba mejores avances cualitativos en la adquisición de la L2. Nuestra experiencia corrobora este estudio.

En segundo lugar, consideramos la importancia de la adquisición paulatina de costumbres de estudio propias de nuestro sistema educativo, no por sobrevaluar una cultura sobre otra, sino porque incorporar ciertos implícitos de nuestro sistema contribuiría a evitar la deserción futura o la frustración. Se nos planteaba el desafío de encontrar un terreno en común en lo que refiere a códigos culturales y expectativas mutuas, sobre todo en relación a los conceptos de motivación y autonomía. Es una enorme dificultad, ya que venimos de herencias culturales muy disímiles y los enfoques y parámetros con los que trabajamos los docentes de uno y otro país parecerían ser incompatibles.

Con respecto a la autonomía, en el sistema educativo chino el profesor es responsable de guiar y controlar cada paso del aprendizaje. David A. Watkins y John B. Biggs⁴ observaron la existencia de oportunidades de interacción informal profesor–alumno fuera del aula y del horario de clase. Esto sería habitual en la práctica docente y tendría una repercusión favorable tanto en el vínculo con el alumno, como en los resultados obtenidos en el contexto de clase, en el cual se respeta la formalidad pertinente a la jerarquía del profesor. Además, el tiempo de estudio está completamente pautado: los estudiantes disponen de horas silenciosas (con la presencia de un profesor tutor o sin la presencia de este) para dedicarle al estudio, lo que trae como consecuencia que les resulte muy difícil estudiar por su cuenta fuera de estas horas.

Por estos motivos, nos pareció importante acentuar ciertas dimensiones de la práctica diaria como el manejo y la planificación del tiempo. Hemos contemplado situaciones cotidianas, la existencia de posibles acontecimientos imprevisibles, sus ratos libres, los recreos, los materiales de estudio; “el conjunto de experiencias públicas y privadas que entre unos y otros viven cada día de clase, durante cinco días, durante varios meses al año” (Salinas 1994: 156), consideraciones, que de por sí, en nuestro medio podrían medirse como hiperbólicas.

En cuanto a la motivación, Watkins y Biggs (2001) plantean la “paradoja del estudiante chino” y se preguntan cómo es posible que los alumnos chinos aprendan y obtengan tan buenos resultados en algunas materias (generalmente

⁴ David A. Watkins y John B. Biggs 2001, *op. cit.*

matemáticas y ciencias), cuando las condiciones bajo las cuales estudian serían contraproducentes desde la mirada profesional occidental. Hablan de la “herencia confucionista”, que en la actualidad se vería reflejada en la valoración del esfuerzo por sobre el talento natural para obtener resultados académicos. Según los autores, opera sobre el estudiante una combinación de ambición personal, honor familiar, apoyo de los pares y recompensa material. En este contexto la motivación intrínseca, tan importante para la visión individualista occidental, ocupa un lugar menor.

El alejamiento del medio social hace que la motivación extrínseca se debilite. Por ejemplo, el honor familiar, omnipresente cuando se está inmerso en el núcleo familiar, pierde peso en la distancia. La familia ejerce todavía una fuerte presión, pero su ausencia física crea respuestas inseguras, rebeldes o apáticas. La identidad basada en lo colectivo, o sea la pertenencia a un grupo, se resquebraja. La dinámica y estructura del programa debe entonces reemplazar algunos de esos factores motivadores por otros que dependen, en general, más de la decisión y la aptitud individual que del contexto social.

En este punto, nos resulta muy útil tener en cuenta el concepto de aculturación (adaptación gradual a la cultura nueva, sin la pérdida completa de la identidad cultural nativa) y las diferentes etapas que se atraviesan a lo largo del proceso: euforia y excitación, *shock* cultural, anomia, asimilación o adaptación. Es importante recordar que la sensación de anomia, de desarraigo tanto de la cultura nativa como de la extranjera, se acentuaría a medida que avanza la adquisición de la segunda lengua.⁵

De ahí que el tercer lineamiento del programa se centre en la integración de los estudiantes como sujetos activos en la sociedad y evitar su aislamiento, dándole relieve a la motivación integrativa en detrimento de la motivación instrumental. La mira está puesta en lograr la integración de los estudiantes al conjunto de la sociedad, de manera que este logro redunde en sus propias intenciones que son las de no fracasar en las instancias académicas de nuestro país. En este punto, es

⁵ Nos basamos para esta afirmación en el artículo “Learning a second culture” de H. Douglas Brown (En Valdés, Joyce Merrill, *Culture Bound. Bridging the Cultural Gap in Language Teaching*. Cambridge, New York: Cambridge University Press, 1986, pp. 33-48).

necesario también reforzar la idea de que el lenguaje es algo más que un instrumento para lograr fines específicos; es también uno de los principales medios para aceptar y ser aceptado y formar vínculos con el nuevo contexto.⁶

De un grupo piloto de 15 alumnos a comienzos de 2007 –de los cuales más de la mitad están cursando actualmente en universidades privadas, con cursos de ingreso aprobados, un enorme esfuerzo y una voluntad de hierro--, nos encontramos al día de hoy con más de 15 comisiones y 150 alumnos, que pronto se volverán 200. Los resultados que estamos obteniendo hasta ahora son más que alentadores, y en vista de la expansión del programa y del camino que nos queda por recorrer, la tarea nos energiza cada vez más y nos provee un objetivo de trabajo común. El cuerpo docente ha crecido proporcionalmente y su capacitación, tema de nuestras jornadas, es una de las preocupaciones principales. De hecho, el trabajo diario en un programa altamente estructurado es en sí una capacitación.

La intensidad del encuentro con los alumnos chinos y sus peculiaridades siempre provoca reacciones inmediatas, sobre las que bien vale reflexionar. Por lo tanto, la primera necesidad es ese espacio de reflexión: la segunda la de guiar e informar esa reflexión con bibliografía relevante: la tercera, la de compartir en el trabajo en equipo y el intercambio constante prácticas, soluciones y frustraciones cotidianas. Para esto, pensamos instituir, en adición a los encuentros periódicos del departamento, una serie de 10 seminarios que aborden distintos temas relacionados con la docencia del español a estudiantes chinos, a dictarse entre julio y septiembre de este año. El carácter de estos seminarios será teórico-práctico: se compartirá y discutirá la bibliografía sobre el tema en una primera parte, y se presentarán actividades y materiales implementados en clase en relación con ese aspecto de la enseñanza-aprendizaje en la segunda parte.

⁶ Buena parte de la descripción de las características de los alumnos y los lineamientos del programa están tomados de un trabajo que presentamos las fprofesoras María Fernanda García, Claudia Fares, Victoria Arregui y yo en el IV Coloquio CELU (“La interculturalidad y la internacionalización en las prácticas evaluadoras: desde el trabajo en el aula hasta la certificación”), celebrado el 8 y 9 de agosto de 2008 en Santa Fe. La ponencia completa está publicada en http://www.celu.edu.ar/archivos/Cuarto_Coloquio/Ponencias/ensenchinosromano-garcia.doc.

Así como planteábamos tres lineamientos principales para el programa – lingüístico, cultural e integrativo--, esos tres ejes son válidos también para la capacitación docente. De nuestro plantel, un 20 por ciento tienen un manejo eficiente del idioma chino, un 10 por ciento tiene en su haber dos o tres años de clases de chino y otro 20 por ciento se ha visto motivado, desde su trabajo con los alumnos, a emprender el estudio del idioma chino. Las ventajas de este conocimiento son muchas y altamente operativas: disminuyen la ansiedad de los alumnos que saben que pueden recurrir a su idioma y ser entendidos, aunque la respuesta se negocie en español: los profesores comprenden mejor el proceso de adquisición de los alumnos a partir del propio, y pueden establecer comparaciones y contrastes entre lenguaje nativo y meta que facilite ejemplos y actividades; y profesores y alumnos comparten, si bien bajo condiciones muy disímiles, la vivencia de estar explorando otra visión del mundo, que no otra cosa es aprender un idioma.

En lo cultural, el desafío no sólo consiste en acumular datos e información sobre China o suplir de manera enciclopédica nuestra ignorancia sobre su arte, su historia, su cine, su gastronomía, etc. La cultura entendida como la experiencia y los valores que determinan nuestra identidad social, y buena parte de nuestra identidad individual, se negocia diariamente en clase, en la intersección y el choque, a veces, de los discursos. En este sentido, es un verdadero privilegio contar con la oportunidad de ir a vivir y enseñar en China por períodos lo suficientemente extendidos como para tener una idea vivencial de la diferencia. Tres docentes hasta ahora han hecho su experiencia en Tong Ling y Beijing: la intención es crear una rotación de profesores, de modo que las experiencias de un lado y del otro actúen en sinergia y nos permitan entender cada vez mejor y más profundamente la dimensión de nuestra tarea.

Por último, la dinámica de clase puede facilitar la integración –contrarrestando a veces prejuicios y estereotipos que la sociedad sostiene sobre determinados grupos—pero también puede comprometerla. El trabajo que el docente debe hacer en este sentido sea tal vez el más arduo, porque implica enfrentarse a los propios prejuicios y limitaciones. En este caso, más tal vez que en otros, tanto lenguaje

como cultura parecen categorías impenetrables. Y sin embargo, de esa sensación debe surgir el impulso para superarla. Permítanme, entonces que vuelva a lo personal para cerrar mi presentación. En el 2001, Sylvia Molloy pronunció un discurso en la conferencia anual de Modern Language Association titulado “Crossings”, que puso en palabras lo que yo hasta entonces intuía, experimentaba, pero no podía del todo explicar, y que la anécdota narrada al comienzo de alguna manera ejemplifica. Habla Molloy de la “impenetrabilidad del lenguaje”, e implícitamente de la cultura, característica que hace más necesaria la tarea que críticos, estudiosos y docentes deben desempeñar. Y cito: “For only when we honestly face the limitations of any cultural dialogue, the limitations of intercultural understanding, are we ready to tackle the real issues of cultural communication and do we experience the need for an action that goes beyond mere linguistic information.” (412)⁷ [Pues sólo cuando honestamente nos enfrentamos a las limitaciones del diálogo entre culturas, a las limitaciones de la comprensión intercultural, estamos preparados para abordar las verdaderas cuestiones de la comunicación cultural y experimentamos la necesidad de que nuestros actos vayan más allá de la simple información lingüística⁸]. Permítanme también hacer mío el pedido de Molloy en otra parte de su discurso, y ponerlo en el contexto de nuestras jornadas: es necesario que la capacitación tienda a que cada uno de nosotros “haga un escrutinio” de la idea de competencia lingüística y cultural, que examine la posibilidad misma de su existencia y sus promesas. Se trata de complicar la noción de competencia lingüística y cultural para desacreditar toda comprensión que se satisface con lo literal. Como Molloy proclama, bien puede ser que el esfuerzo por lograr competencia lingüística y cultural en nuestros alumnos y en nosotros mismos conduzca a la impotencia, a la frustración y a la perplejidad, pero todos los aquí presentes coincidimos en que es indispensable que nos entreguemos a él.

⁷ Sylvia Molloy, “Presidential Address 2001: Crossings” (*PMLA* 117.3, May 2202): pp.407-413

⁸ Mi traducción.