

Oralidad, memoria y aprendizaje del español -Caso de los escolares magrebíes-

Mohamed El-Madkouri Maataoui
Universidad Autónoma de Madrid

Los procesos de enseñanza y aprendizaje están culturalmente marcados. Es decir, que cada sistema educativo está situado en un marco cultural que dispone de una serie de mecanismos y de estrategias para transmitir y asimilar la información. Sin entrar en la evaluación y valoración de estos procedimientos desde el punto de vista antropológico, me limitaré en este artículo a aclarar las ventajas que puede tener una estrategia educativa que considere el factor oral en la transmisión y asimilación de conocimientos curriculares en niños y niñas inmigrados. Todo ello en una fase educativa reguladora como podría ser la enseñanza compensatoria. Parto de la premisa de que el sistema educativo español es ante todo visual-descriptivo. Este sistema comienza su andadura con la enseñanza de la lectoescritura. Las tareas y estrategias educativas preescolares están encaminadas igualmente a iniciar y consolidar unas destrezas favorables a esta última finalidad.

Del éxito y pericia que se adquiere en la lectoescritura depende en buena parte la consecución del resto de objetivos que constituyen la base de la formación intelectual y personal de los individuos. Se estima que entre los niños que presentan dificultades de aprendizaje, un 60% de los problemas se asocia con dificultades en el aprendizaje y adquisición de la lectura y la escritura (Justicia Justicia, 2001:15).

Un escolar inmigrado de origen magrebí, en cambio, salvo raras excepciones inicia su formación a los cuatro años, en una *Rawda* o *Kuttab*, mediante la potenciación de la oralidad y de la memoria. Se percibe, por tanto, una diferencia entre dos sistemas complementarios, pero con distinto punto de partida. El objetivo de este artículo es presentar unos datos como marco teórico para la reflexión sobre

la idoneidad de introducir nuevas estrategias en la labor docente compensatoria relacionada con alumnos de origen magrebí.

1. Oralidad y memoria

Parece ser un universal antropológico el hecho de que los niños se deleiten con el cuento. A una gran mayoría de niños de todas las lenguas y culturas les gustan los cuentos. Es decir que la narración es aceptada y requerida por los niños independientemente de sus lenguas y culturas. También les gusta que se le «lea un cuento» antes de dormir, que haya una persona al pie de la cama que narre en voz suave un cuento para el niño concilie el sueño. Oralidad y narración coinciden en este caso como dos fenómenos que pueden resultar apetecibles para los niños.

1.1. Narración y Oralidad en las culturas árabes

Estos dos fenómenos tienen la misma relevancia en la cultura árabe: hablar y contar. A veces, la credibilidad de las cosas, especialmente profanas, pasa por ser dicha. Ahora bien, entre estos dos fenómenos existen complementariedad e, incluso, predeterminación. Oralidad y narración son dos fenómenos complementarios, pero la narración comparada con la descripción, viene determinada por la oralidad.

1.1.1. Narración. En la narración oral, desprovista del soporte escrito, prima la memoria. Para narrar algo se debe memorizar. No obstante, vistas las limitaciones de la memoria humana, la mente prescinde de los detalles y de las descripciones innecesarias reteniendo solo lo esencial y adyacente al proceso narrativo. Es decir, que prima el hecho sobre sus circunstancias. Éstas sólo pueden funcionar para explicar y justificar la ocurrencia de los hechos narrados. La composición del lugar, los momentos precisos, las fechas y demás detalles espacio-temporales son difíciles de recordar. Lo que importa, para nuestros chavales, es lo que ha ocurrido y no el tiempo cronológico en que ha ocurrido. Su mente, como hemos podido comprobar, ordenará los hechos según:

1.1.1.1. Orden de acontecimientos. El niño magrebí puede ordenar los eventos de una historia por orden de aparición. Es decir, que sabrá establecer el orden temporal de los acontecimientos en una línea «lógica». No obstante, esta ordenación, en los casos observados, carecerá de detalles precisos. Los niños pueden acordarse de que un determinado acontecimiento ocurrió en invierno, si esto es relevante para la

historia (frío, nieve, abrigos, chubasqueros...), pero será difícil que se acuerden de que se trata del 29 de enero, por ejemplo.

1.1.1.2. Causalidad. En algunas historias en las que se ha alterado el orden cronológico, muchos de los niños han restablecido el orden de los acontecimientos utilizando intuitivamente el parámetro de la causalidad. Un determinado acontecimiento ocurre porque ha existido previamente otro que lo causa.

Estos son los dos órdenes que hemos visto que los niños utilizan mayoritariamente. Otros como el espacial, son de muy escaso rendimiento. Este dato es curioso, porque, en principio, estos niños inmigrados se desplazan de vacaciones a sus países de origen y aprecian lo que es el desplazamiento en el espacio. Pero esto no lo instrumentalizan en la descripción de lugares por ejemplo.

1.1.1.3. Descripción. Frente a la narración, los niños muestran poco interés hacia la descripción. Sólo son retenidas aquellas descripciones que por alguna razón concreta ayudan a comprender algún acontecimiento, por ejemplo: la ropa del malo del cuento, la oscuridad o el desorden, el rapto de la princesa, la aparición del león en el bosque, etc

Los niños olvidan fácilmente las descripciones irrelevantes para la narración. Sólo son retenidas las que pueden entenderse como explicativas o causativas de algún acontecimiento narrativo.

En el caso de los niños de origen magrebí existe un fenómeno que puede inducir a pensar lo contrario de lo que se ha sostenido hasta ahora sobre narración y descripción. Algunos profesores han apreciado que son mejores descriptores que narradores. Esto puede ser verdad cuando a un escolar se le pide que cuente algo sobre su familia o que narre algo que tenga una relación estrecha con sus vivencias personales. Una gran mayoría de estos escolares se niega a contar (narrar) acontecimientos o vivencias personales o familiares. Este fenómeno puede tener su origen tanto en la cultura de origen como en la subcultura de minoría étnico-cultural de su lugar de residencia. En su cultura de origen no se percibe como algo positivo narrar vivencias personales a discreción. En la subcultura inmigrada, dentro de la sociedad española, tampoco sería agradable para el escolar contar datos acerca de su propia «identidad». La mayoría de los padres de estos niños se sienten rechazados por la sociedad española. «No nos quieren.» parece ser una convicción entre los padres de los escolares de origen magrebí.

1.1.2. Oralidad.

La cultura árabe, como marco general de casi todas las culturas nacionales de los países árabes, es una cultura en que la lengua y el contacto oral siguen siendo muy importantes. La palabra aún no ha perdido su vigencia. Este fenómeno lo podemos observar en todos los niveles, desde la creación literaria hasta una persona delante de una ventanilla. El funcionario correspondiente le entrega un papelito con todos los requisitos o pasos que se deben seguir. El cliente sujeta el papel entre las manos y sigue preguntando al funcionario a quién se lo da y para qué; y en el mejor de los casos, sólo puede repetir lo que va escrito en el papel. Así de importante es la lengua para la mayoría de los árabes. Si a este fenómeno culturalmente marcado añadimos que la mayoría de los padres de nuestros escolares son analfabetos, entenderemos que la oralidad es algo que ocupa cierto espacio en la mentalidad y personalidad de los escolares inmigrados, de origen magrebí.

En cualquier caso cabe distinguir entre oralidad y analfabetismo como bien han observado estas dos profesoras de español en el mundo árabe (Martínez y Bautista, 1988: 41).

Insistimos para terminar en que las estrategias de las que hemos venido hablando no son las del analfabetismo, sólo concebible en términos negativos, sino las de la oralidad, que presuponen la presencia del sujeto a una sociedad regulada por mecanismos de transmisión ajenos a la escritura.

El trabajo de estas dos autoras versa sobre la descripción de las dificultades y estrategias aplicadas a la enseñanza del español a población adulta en el centro Cervantes de Tetuán (Marruecos) e ilustra hasta qué punto es importante la oralidad en la labor docente. No obstante las estrategias propuestas son difícilmente aplicables en nuestro caso porque:

1. Lo que sirve para los adultos no es necesariamente aplicable a los menores por razones obvias: la edad, el tipo, naturaleza y finalidad de la instrucción...
2. La tipología de la enseñanza no es la misma en ambos casos. Estamos hablando, para los escolares, de una enseñanza reglada y obligatoria, frente a la opcional y libre que implica la enseñanza del español como L2 a adultos.
3. El objetivo de la enseñanza y su finalidad no son las mismas en ambos casos. El adulto aprende, en los Centros Cervantes, para finalidades mercantiles, turísticas o profesionales. El menor, en España, aprende para aprobar una serie de asignaturas y pasar a un curso superior.

4. El contexto de aprendizaje es distinto. Lo que puede valer en un contexto no es necesariamente válido en otro, máxime si estamos hablando de sujetos distintos.

5. Los rasgos culturales, aunque condicionantes, no son siempre determinantes. La cultura es algo plástico y mutable. La cultura del inmigrado no es una copia fiel de la cultura de origen. En este caso los antropólogos en vez de estudiar las culturas de origen, generalmente de origen libresco, y aplicarlas a los inmigrados, deben estudiar las transacciones que se producen entre la cultura de origen y la de llegada para encontrar la del inmigrado. Estamos convencidos, y así lo aplicamos, que la cultura del inmigrado nunca es su cultura de origen, como mucho y en los casos más conservadores posibles es variante de la misma. Podemos encontrarnos con que, sorprendentemente, la cultura del inmigrado es más conservadora que la de su país de origen (fenómeno notable en la primera generación de inmigrados marroquíes de origen rifeño en Holanda y Alemania).

1.1.2.1. Oralidad y enseñanza

La oralidad sigue siendo importante en la transmisión del conocimiento en la enseñanza tradicional marroquí. El maestro, en la enseñanza tradicional insisto, dicta la lección, los alumnos la copian en pizarras o tablas borrables, a continuación el maestro corrige el dictado y después el alumno pasa media mañana memorizando lo que previamente ha escrito en su tabla. Así ha sido la enseñanza tradicional. Hasta los siete años de edad el escolar muy pocas veces recibe explicaciones sobre el contenido de lo que memoriza. Le corresponde a él preguntar por lo que no sabe. Algo que ningún alumno se atreverá a hacer, en circunstancias normales.

En cualquier caso, existe una relación estrecha tanto entre oralidad y enseñanza como entre oralidad y escritura. El fenómeno de la intertextualidad es determinante en este caso:

Puede pensarse que también hay una intertextualidad entre las formas orales de producción del lenguaje y las formas escritas. Aunque distintas, ellas no existen en mundos separados y más que de influencia de una sobre la otra podemos hablar, al modo de Bakhtin, de intertextualidad. Sentimos, así, muchas veces, que hay gente que habla como si estuviera leyendo, porque su producción oral tiene la forma de los textos escritos, como es el caso, por ejemplo de las conferencias científicas o de conversaciones muy formales; a su vez, los profesores de lengua quisiéramos enseñar a los alumnos a pensar en lengua escrita, como si estuviéramos enseñando otro idioma» (Álvarez Muro, 2002: 5).

1.1.2.2. Oralidad y memoria

«La oralidad se refiere, por definición, a sociedades que no usan ninguna forma de escritura fonética» (Havelock, 1996: 97). Ésta es una verdad, pero es una verdad sólo parcial cuando se relaciona con la memoria y sobre todo en el caso que estoy tratando. Aquí se parte de una base escrita. Al ser el material utilizado en la enseñanza borrable y reutilizable, el único soporte «sólido» para almacenar la información es la memoria. El escolar debe retener en su memoria toda la información recibida.

No obstante, aunque no es el método utilizado en la escuela moderna magrebí, sigue teniendo ciertas reminiscencias. Los profesores de estos niños se las tuvieron que ver con esta enseñanza memorística, y es algo fácilmente transmisible y utilizable en la enseñanza.

Ahora bien, si a esta oralidad implícita o explícita en el sistema educativo añadimos la importancia que lo oral tiene en la cultura de origen, entendemos hasta qué punto es importante la capacidad memorística para los escolares inmigrados.

1.2. Narración y oralidad en España

Si analizamos los cuentos españoles la descripción tiene la misma importancia que la narración. La reconstrucción y composición del lugar de los hechos se ve tan importante como los hechos mismos. Esto ha creado una capacidad descriptiva y fotográfica que la mayoría de los escolares magrebíes procedentes de la inmigración no tienen. En pruebas de ejercicios de descripción los escolares españoles salen muy aventajados con respecto a sus compañeros magrebíes. Pero cuando se trata de recordar «el cuento que contamos el otro día», dos semanas antes, la memoria de los magrebíes es significativamente más notable.

Ahora bien, en los programas de estudio ideados inicialmente para alumnos españoles, no se ha considerado la oralidad. Es decir, que existe verbalización, pero no oralidad propiamente dicha. El profesor verbaliza unos contenidos escritos para que el alumno lea, escriba y entienda. Las estrategias de enseñanza son las que impone el material escrito. Un material que tampoco se ha confeccionado con la intención de que se aprenda. El material escolar no «cuenta», sino que «explica» y describe. Con lo que narración y oralidad, se convierten, para el alumno magrebí, en descripción y escritura.

2. Oralidad y memoria en la enseñanza de escolares magrebíes

En los párrafos anteriores intenté escobar el papel que ocupa la oralidad y la memoria en la cultura de origen. A continuación voy a explicar sus ventajas y, por ende, su posible instrumentalización para la consecución de la mejora del rendimiento de los escolares magrebíes.

2.1. Memoria y abstracción

Se ha observado que el bajo nivel lingüístico de muchos alumnos magrebíes no va compaginado, y así ha de entenderse, con su capacidad abstractiva. El cálculo mental parece estar muy desarrollado en escolares magrebíes de más de siete años de edad, nacidos fuera, en comparación con sus compañeros compatriotas, nacidos en España, o con sus compañeros españoles.

De hecho, los escolares previamente escolarizados en su sistema de origen, expresan cierta tendencia a las relaciones abstractas y al cálculo mental. También se ha observado cierta tendencia, especialmente en las niñas, a la disciplina del orden. En las pruebas realizadas al efecto en niños de 4 y 5 años, se ha observado que no sólo han clasificado los objetos por color y por forma, sino por asociaciones de tipo abstracto: vehículos de juguetes de distintos tamaños, elementos de cocina, juguetes de playa y de arena. Se ha observado también que a más edad más abstracción. En cualquier caso, este sistema puede tener sus ventajas si tenemos en cuenta que la comprensión no es sólo lectora, sino que:

A nivel cognitivo, la comprensión de una oración requiere combinar la información de palabras y frases, comprender las relaciones sintácticas y temáticas, y utilizar los conocimientos extratextuales para reconstruir el significado» (Álvarez Calleja, 2001: 55).

La memorística, si se compagina con el intento de comprensión, puede desarrollar unas destrezas cognitivas favorables a la aprehensión de la abstracción de los elementos implicados en la comprensión.

2.2. Multilingüismo y metalenguaje

Contrariamente al tópico muy extendido entre muchos profesores de primaria, el conocimiento de una lengua previa parece ser que ni dificulta ni imposibilita la adquisición del español. Algunos niños extranjeros no manejan el mismo vocabulario que sus compañeros españoles, ni tipológica ni cuantitativamente. Es decir, que es verdad, aunque no exenta de excepciones, que muchos niños

extranjeros no utilizan el mismo número (promedio) de vocabulario, ni las mismas palabras que sus compañeros autóctonos, pero es verdad también que niños extranjeros bilingües o multilingües (muchos magrebíes los son) disponen de cierto conocimiento metalingüístico. Para analizar estas situaciones de bilingüismo o multilingüismo se deben tener en cuenta varios factores: a) el bilingüismo y sus transferencias se han de considerar desde el punto de vista del grado de las mismas y, b) la comparación del dominio lingüístico se ha de establecer sobre una base razonable y comparativa con un hablante nativo y no «con un ideal que supuestamente habla todas las variedades posibles de su idioma y que, desde el punto de vista lingüístico, puede hacerlo todo en todos los ámbitos y respecto de todos los temas de su idioma» (Harding y Riley, 1988: 43).

Se ha podido comprobar que niños de 6 años, con lecto-escritura en árabe y español, pueden reconocer lo que es un sujeto y un verbo. Es decir, que pueden dar varios ejemplos de verbos y varios de sujetos, o nombres, es decir «el que hace una cosa».

Este conocimiento metalingüístico no tiene otra explicación que: a) el conocimiento de más de una lengua y 2) el tipo de instrucción previa. Téngase en cuenta que para cualquier niño magrebí, el árabe escrito es su tercera lengua.

Según nuestra observación de varios casos, estamos en condiciones de decir que el multilingüismo del escolar magrebí, si exceptuamos su relativo poco dominio del español inicial, favorece una capacidad abstracta. Quizá sea esta capacidad de abstracción, resultado de las estrategias memorísticas y del metalenguaje, la causa de que los niños se sientan inmigrados y tratados «como tontos». Esta percepción se ha podido comprobar en varios niveles y en lugares distintos. Esto puede explicar algunos aspectos de «indisciplina» y «rebeldía» observables en algunos escolares de 11 a 14 años de edad.

2.3. Emigración y abstracción

Una persona desplazada, independientemente de su origen y cultura, es una persona que no deja consciente o inconscientemente de cotejar y comparar. La mente inmigrada no para de observar, comparar e intentar comprender. El cambio, a veces traumático, obliga a pensar, es decir, a hacer abstracciones. Esto es lo que explica que muchos de estos escolares son «demasiado maduros para su edad» y también explicaría los ejemplos de rebeldía o «desobediencia» que se pueden observar en

escolares un poco más mayores.

Con lo que nace una contradicción entre su «madurez» como personas y su «rendimiento» como escolares.

El rendimiento escolar, en el caso de los escolares de origen inmigrado, se corresponde en la mayoría de los casos a sus capacidades cognitivas. Considerar que el retraso de un niño inmigrado en la escuela se debe, en todos los casos, a condicionantes generales de tipo cognitivo sería un error de método. Las vivencias de estos niños y niñas les lleva, en la mayoría de los casos, a ser «más maduros» de lo normal para su edad. «Nos trata como niños», protesta una niña de 11 años. Tratarla como «niña» significa para ella infravalorar sus competencias cognitivas, lo que implica, desde su punto de vista, un reduccionismo de su inteligencia.

Si a esto se añade el que estos niños y niñas no llegan a la escuela como hojas en blanco entendemos que tratar con ellos, por parte de profesores con poca experiencia o formación específica para ello, es una tarea complicada. Un niño inmigrado tiene su «propia visión» del mundo que no coincide necesariamente con la de sus compañeros y profesores. La transacción abstractiva entre lo que uno se trae y lo que se encuentra sólo corresponde a la mente de estos niños y niñas. Son cuatro los fenómenos de acción y reacción que se aprecian entre el niño inmigrado y la escuela y sociedad, todos ellos resultado de la abstracción que hacen sus sistemas abstractivos: a) rechazo de la escuela y de la sociedad como incompatibles con «su manera de pensar», b) rechazo de su familia y su cultura para «poder ser de aquí», c) rechazo tanto de la escuela como de la familia y de todo lo que represente cualquier institución y d) síntesis y abstracción de las compatibilidades.

Esta última opción sería la más equilibrada y la más propicia para el rendimiento en la escuela, según nuestras comprobaciones. Tanto la primera opción como la segunda y la tercera coinciden en la dificultad que implica en lo que se refiere a salidas académicas y sociales. Téngase en cuenta que el rechazo de la familia y de la cultura de origen lleva al niño (adolescente) a adoptar algunas actitudes como fumar, drogarse, beber, comer cerdo... como autoafirmación en la cultura de llegada. Para su mentalidad «hacer eso es ser de aquí». El rechazo de los patrones morales de la cultura de origen significa hacer lo que ésta ve como amoral. Fumar, drogarse, beber alcohol, comer cerdo, insultar o faltar el respeto a los mayores, robar, mentir, dañar física o moralmente a los demás... van, en la mentalidad de los niños de cultura musulmana en el mismo paquete. Sería difícil que un niño de

origen musulmán beba, robe y tenga buenos resultados en la escuela. Son, desafortunadamente, estas manifestaciones superficiales las que usan algunos profesores, con toda su buena fe, para medir la integración del escolar inmigrado en su «entorno»: «Estos están plenamente integrados, se comen de todo». Al comprobar sus notas, se ha percibido que quizás esos niños se han integrado en el «entorno» de la escuela, según el criterio de algunos de sus profesores, pero no en el centro como buenos estudiantes. Parto del principio de que un escolar, inmigrado o no, ingresa en un centro para asimilar unos contenidos, demostrar que los ha asimilado y pasar al siguiente curso. La integración en la sociedad sería la consecuencia lógica del éxito en la escuela. Los carros se ponen siempre detrás de los bueyes, pretender hacerlo de otro modo es perder el tiempo y volver a representar escenarios como los de los suburbios de París.

3. Uso didáctico de la memoria

El uso de la memoria en la enseñanza puede considerarse como un recurso operacional para la integración del niño inmigrado en el conocimiento potenciando su autoestima y haciendo buen uso de una facultad disponible en la mayoría de ellos. No obstante, nuestra hipótesis en ningún caso significa que debe cambiarse la filosofía de la enseñanza y los métodos para adecuarse por completo a este alumnado especial que, a pesar de todo, presenta excepciones significativas. El recurso a la memoria es, no está de más repetirlo, una estrategia que irá reduciéndose en favor de la cultura descriptiva. Conseguir una cultura escrita y precisa es un ideal no sólo para los escolares inmigrados, sino también para los autóctonos. El optimismo sobre el éxito de la expresión escrita viene, en nuestro caso, consternado por cómo redactan los escolares españoles. Los que corrigen exámenes de las pruebas de acceso a la universidad habrán observado que la mayoría escriben como hablan. Esta realidad hace de difícil comprobación las teorías Chafe (1985) y Danilewicz (1987) quienes:

Suministraron pruebas de que las personas escriben de manera distinta de cómo hablan. Al escribir utilizan un vocabulario un poco más elaborado y construcciones oracionales más complejas que al hablar... (Olson, 1995: 333).

En los exámenes de lengua y comentario de texto de las pruebas de selectividad se puede comprobar que el vocabulario no dista mucho del que se utiliza cuando se conversa sobre el mismo tema. La estructura de la oración resulta igual de compleja

que cuando se habla y, a veces, hasta ininteligible. Por ello, se debe considerar la potenciación de la oralidad como algo operacional transitorio, encaminado a la consecución de la adquisición tanto de unos contenidos como de algunas destrezas de aprendizaje. En cualquier caso, es un tema aún por investigar si estos estudiantes escriben como escriben porque hablan de una manera que deja que desear. Es decir, debe investigarse si el problema de la falta de las destrezas adecuadas en la expresión escrita se debe a la «oralización» de la escritura, o más bien se debe a otros factores cognitivos relacionados con la expresión en general, sea ésta escrita u oral. Tampoco parece acertada, según nuestras observaciones, la afirmación de que la escritura y la oralidad son:

Dos lenguajes entretnejidos en uno, pero de espíritu distinto, uno destinado a la comunicación inmediata, el otro a la comunicación conservada y seria (Havelock, 1986: 97).

Puede que en términos estadísticos el lenguaje oral sea espontáneo e inmediato y que el escrito sea más calculado, más pensado. No obstante, esto no siempre es cierto en términos absolutos ya que los procesos de elaboración que podemos apreciar en el lenguaje escrito los podemos encontrar también en el lenguaje oral: en un examen de oposición, en los tribunales, en las declaraciones de amor, en las intervenciones de los parlamentarios, etc., la elaboración de ese lenguaje oral se hace más que imprescindible. En este caso, los procesos de elaboración coinciden con la estructura retórica de Quintiliano. No sólo hay que pensar en las ideas y ordenarlas, elegir las mejores expresiones para darles formato, sino que, también, hay que retenerlas en la memoria.

4. Conclusiones

La instrumentalización de la oralidad y de la memoria en la enseñanza de escolares de origen magrebí es importante. Algunas estrategias «tradicionales» de enseñanza se pueden rehabilitar para la consecución de un progreso en la labor didáctica. El escolar al memorizar siente que «tiene algo» y que no «pierde tiempo yendo y viniendo al cole». Muchos de estos niños y niñas se sentirán halagados al poder «recitar algo», cuando sus padres o parientes les preguntan en casa qué es lo que han aprendido en el colegio.

Desde el punto de vista fonológico, la oralidad es la única estrategia para limar las diferencias fonológicas entre las lenguas nativas y el español. La reducción de las asimilaciones entre e/i, o/u, p/b... sólo es posible mediante el ejercicio de la

oralidad y de la memorización. No debemos olvidar que la mayoría de las lenguas del mundo, cifradas por la revista *Ethnologue* en 6700 en la actualidad, son ante todo ágrafas y que su práctica «oral» es imprescindible para el aprendizaje.

La poesía puede cumplir esta función, no porque sea consustancial con la literatura árabe sino porque une oralidad y memoria. Muchos de los escolares magrebíes, en la escuela española, no son árabes, y de los que lo son muy pocos se han iniciado en el estudio de la poesía árabe. La poesía es un buen tema de estudio sencillamente porque es de fácil memorización y recitación. También puede surtir los mismos efectos el teatro siempre que tenga las siguientes características formales y de contenido. Desde el punto de vista formal los diálogos han de tener un vocabulario asequible estructurado en frases cortas y con un estilo sencillo. En cuanto al sentido son apreciados diálogos serios, pero con pinceladas de humor o ironía. Las obras de Miguel Mihura, son recomendables para leer en casa. Muchos alumnos piensan que en el colegio se deben enseñar cosas serias, y las obras de Mihura parece ser que no lo son suficientemente.

En cuanto a la narrativa, muchos de estos alumnos aprecian que las novelas sean cortas y fáciles de leer. Esto es: con un estilo sencillo, un vocabulario asequible, frases cortas, con predominio de la narración sobre la descripción, con acción, misterio y suspense.

La oralidad es igual de importante en la enseñanza de los escolares de origen magrebí. El cuento y la recitación pueden desarrollar en el estudiante el gusto por la lectura, además garantizan que en casa esté vinculados a los libros. Estas estrategias parecen tradicionales pero, según nuestras comprobaciones, son eficaces. Son también importantes las estrategias de descubrimiento. Este tipo de alumnado necesita sentirse «importante», esto es ser tratado como los demás. Un escolar magrebí contará en clase y hablará más de su país de llegada que del de procedencia. Muchos piensan que cuando se les pregunta en clase y «sin previo aviso» que cuenten cosas de sus familias o de su país de origen, se les hace sentir «diferentes». Son alumnos muy sensibilizados por la imagen que se transmite de su cultura, y suelen estar siempre a la defensiva. Debe distinguirse en todos los casos entre escolares recién llegados (tema de este artículo) y niños y niñas nacidos en España o con una incorporación temprana al sistema educativo. «Aquellos jóvenes marroquíes que han nacido en España o bien que llegaron con muy poca edad y han cursado íntegra la E.G.B son muchachos y muchachas difíciles de distinguir del

resto de sus compañeros de clase. Sus problemas educativos son los mismos que los de la población autóctona» (Narbona, 1999: 182).

El trato y el lado humano del profesorado son, a veces, tan importantes, o más, que las estrategias que puedan aplicar en su labor como docentes. Ahora bien, si se unen estos dos aspectos en la misma persona, el aprendizaje del inmigrado y su identificación con el sistema educativo serían poco traumáticos. Los escolares inmigrados de hoy son ciudadanos españoles del mañana. De esta realidad, todos debemos ser conscientes. Estos niños y niñas no tendrán otro país que éste, como se ha demostrado en otros lugares de nuestro entorno con más tradición inmigratoria como Holanda y Alemania, por ejemplo.

Bibliografía

- ÁLVAREZ CALLEJA, M. A. (2001), «Destrezas de lectura: las conexiones intertextuales», Muñoz C. (coord.), *Trabajos de lingüística aplicada*, Barcelona, Aesla.
- ÁLVAREZ MURO, A. (2002), *Análisis de la oralidad: una poética del habla cotidiana*, Universidad de Los Andes.
- HARDING, E. Y RILEY, P. (1988), *La familia bilingüe*, Cambridge University Press, Sucursal en España.
- HAVELOCK, E. A. (1996), *La musa aprende a escribir: reflexiones sobre oralidad y escritura desde la antigüedad hasta el presente*, Barcelona, Buenos Aires, México, Piados.
- JUSTICIA JUSTICIA, F. (2001), «La adquisición de la lectura: datos para la reflexión», Muñoz C. (coord.), *Trabajos de lingüística aplicada*, Barcelona, Aesla.
- MARTÍNEZ, A. Y BAUTISTA, C. (1998), «Oralidad y escritura», *Frecuencia - L*, Tetuán, Instituto Cervantes.
- NARBONA, L.M. (1999), «Elementos críticos y propuestas para eliminar tópicos: marroquíes, migración y escuela», Essomba, A. (coord.), *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*, Barcelona, Grao.
- OLSON, D. R. (1995), «La cultura escrita como actividad metalingüística», Olson, D. R. y Torrance, N. (Comps.), *Cultura escrita y oralidad*, Barcelona, Gedisa.
- ROBB, L. (1998), «Writing about reading depends understanding», *Instructor*, 107:8.

Mohamed El-Madkouri Maataoui. Universidad Autónoma de Madrid
el-madkouri@uam.es