

EL PROFESOR DE ESPAÑOL EN ISRAEL: LENGUA, MIGRACIÓN E IDENTIDAD PROFESIONAL

Ivonne Lerner

Instituto Cervantes de Tel Aviv y Universidad de Tel Aviv, Israel

Introducción

En la actualidad, dentro del creciente interés por el concepto de identidad en numerosos ámbitos de investigación, la identidad profesional de las personas viene ocupando un lugar prominente. Debido al aumento de las migraciones en el mundo entero, hay una gran movilidad de profesionales, entre ellos, profesores de lengua que se dedican a enseñar su idioma materno fuera de su país de origen. Abordar la identidad de estos profesionales plantea una serie de desafíos, ya que supone el entrecruzamiento de áreas tales como el desempeño laboral, la inserción en la sociedad receptora, los usos lingüísticos, la historia personal de la migración y la pedagogía, entre otros.

En esta ponencia voy a presentar algunos resultados parciales extraídos de una entrevista semidirigida y de un cuestionario sociolingüístico repartidos a docentes de español en Israel oriundos de Argentina. El hecho de tratarse de un grupo mayoritario tanto en el sector de ELE como entre los hispanohablantes de Israel (un 64% según Babis, 2016) me permitirá trazar un perfil profesional y lingüístico del profesor inmigrante de ELE o de aquel que tuvo que reciclarse profesionalmente y hoy se dedica a impartir el español. Considerando que la enseñanza se encuentra estrechamente relacionada con la vida personal de los profesores, se hará especial hincapié en el significado que conlleva para estos enseñar su lengua materna en Israel.

1. La identidad profesional

Dentro del actual interés desde numerosos ámbitos académicos por el concepto de 'identidad profesional', la del maestro viene atrayendo una creciente atención debido a los rasgos particulares del trabajo docente. En primer lugar, dado que la enseñanza no es un trabajo técnico sino que está inextricablemente ligado a la vida personal del profesor (Zembylas 2003), este invierte su yo en el trabajo y de esta manera se fusionan su identidad personal y profesional. En segundo lugar, el papel de profesor, como el de padre o madre, es relacional, es decir, que necesita del papel complementario de alumno para poder realizarse (Galindo 1996). Por último, al analizar la identidad profesional de los maestros se suele enfatizar el componente afectivo y vocacional, de tal modo que la práctica de la enseñanza y el grupo (o grupos) de alumnos suponen una fuente fundamental de autoestima y realización personal para el maestro (Tao y Gao 2018). Por todos estos aspectos, la identidad profesional docente se forma en el rico entrecruzamiento que se da entre las diferentes esferas de la vida del profesor, tanto las personales como las laborales, así como entre su biografía estudiantil y su experiencia laboral (Colliander 2018). Cabe destacar que cuando se trata de un profesor de lenguas, esta identidad se enriquece aún más con su biografía lingüística.

Se considera que la identidad profesional docente se desarrolla y va cambiando con el tiempo y en este proceso hay hitos destacables, como el primer curso impartido, los cambios curriculares y de escuela y, en el caso del profesor inmigrante, el traslado al nuevo país y el comienzo de su trabajo en el sistema educativo o institución del lugar de acogida. Este último hito supone una reconstrucción de la identidad profesional del docente (Bense 2016) que, según las circunstancias de la migración, será más o menos drástica.

En efecto, debido tanto al aumento de las migraciones en el mundo entero como a la globalización del trabajo y al traslado de profesionales calificados, el profesor inmigrante está despertando cada vez más interés en la literatura académica (Bense 2016; Colliander 2017, 2018). La mayoría de los autores consultados (Michael 2006) se concentra en la incorporación de profesores migrantes al sistema escolar, que suelen representar la mayoría en cada país. Según Bense (2016), los profesores con historia personal o familiar de migración cuentan con competencias específicas, tanto culturales como lingüísticas, que el país de acogida debería aprovechar. Se trata de trayectorias de vida transnacionales que generalmente conllevan capacidades plurilingües y multiculturales, que suponen un capital muy valioso a disposición del profesor de lenguas.

Resulta interesante observar cómo los distintos investigadores denominan al profesor inmigrante, tanto si se dedica a enseñar su lengua materna como cuando imparte otra asignatura: profesor de una minoría (Galindo 1996), profesor de una minoría etnocultural (Bascia 1996), profesor expatriado (Johnston 1999), profesor inmigrante (Michael 2006), profesor bicultural, intercultural y/o transnacional (Menard-Warwick 2008), profesor formado en el extranjero (Adamuti-Trache 2011), profesor nativo expatriado (Ellis 2016), profesor con antecedentes migratorios (Bense 2016), profesor inmigrante bilingüe (Colliander 2018).

En el caso de la enseñanza de lenguas extranjeras, el contenido y el proceso para aprender ese contenido son una misma cosa, y esta unidad hace que el trabajo del profesor de lengua extranjera tenga características distintivas (Borg 2006); entre otras, implica que la enseñanza de un idioma supone mucho más que enseñar ese idioma: conlleva enseñar la cultura que está entrelazada con ese idioma.

Además, el profesor de lenguas extranjeras que emigró al finalizar su escolaridad cuenta con la rica experiencia de haber aprendido, mejorado o actualizado la lengua del país de acogida en la adultez. Esta experiencia se transforma en un rico capital a su disposición a la hora de dar clase, ya que le permite identificarse con sus alumnos y entender lo que sienten (Colliander 2017; Ellis 2016; Sitman y Lerner 2013). En este caso, la identidad del profesor inmigrante que enseña su L1 se ve enriquecida con la de aprendiente de la lengua del lugar (u otra), con la de usuario de un repertorio lingüístico ampliado, e incluso con la de un hablante nativo erosionado en grados diversos (Ellis 2016). Se trata, pues, de hablantes que no pueden clasificarse fácilmente según la dicotomía nativo/no nativo, ya que constituyen un perfil diferente que caería en algún lugar entre los dos polos.

2. La población de la investigación

En esta investigación participaron veintinueve profesores de español procedentes de Argentina (26 mujeres y 3 hombres). Un 40% emigró en la década de los 80, un 30% en los 90 y el 30% restante a partir del año 2000. Se estableció en 17 la edad mínima de migración a Israel (la edad promedio al migrar era de 28,34 años, DS=12), siendo la edad promedio actual de los participantes 54,3 años (DS=8,5). En cuanto a la dedicación horaria semanal a la enseñanza de ELE, uno de los requisitos para ser parte de la muestra de esta investigación era trabajar al menos 5 horas semanales en la enseñanza de ELE. Teniendo en cuenta que la población de origen argentino no se estableció en barrios homogéneos –exceptuando quizás la ciudad de Kfar Saba– sino que se encuentra distribuida por todo el país, se incluyeron participantes de diecisiete ciudades diferentes, tal como se observa en el siguiente gráfico:

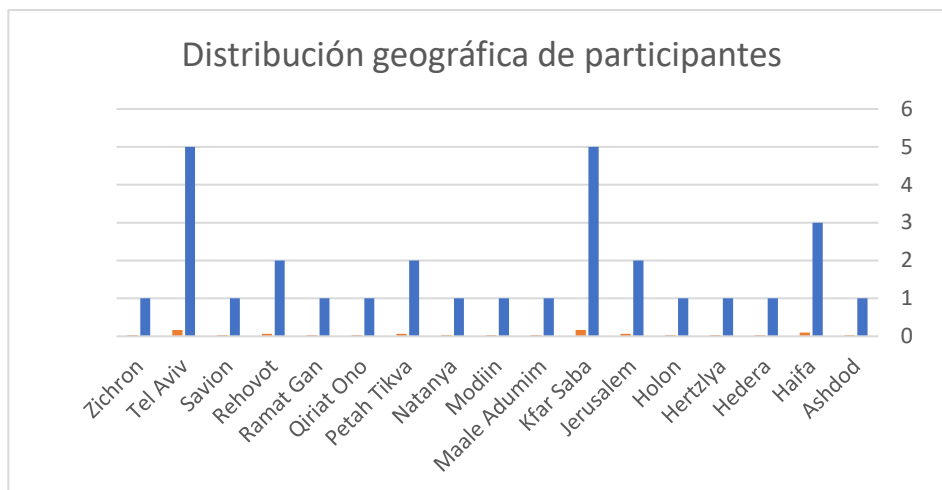


Gráfico 1. Lugar de residencia de los participantes

Respecto a su formación académica, una amplia mayoría de esta muestra (un 83%) tiene algún título universitario, obtenido en Argentina, en Israel o en ambos países. Con respecto a las carreras estudiadas, un 23% estudió Letras, un 26% Educación y el 50% restante alguna otra carrera.

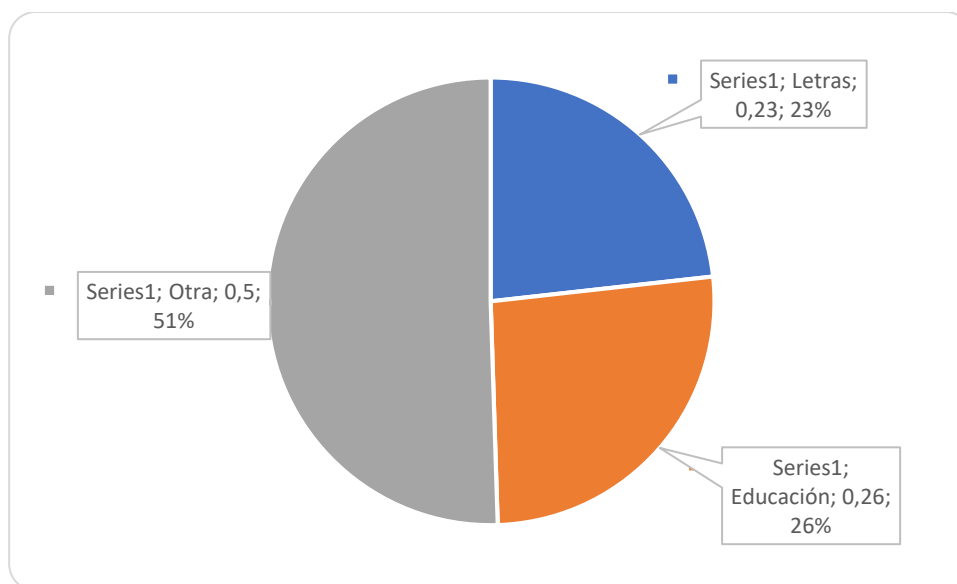


Gráfico 2. Carreras universitarias de los profesores

Respecto al origen del título docente de los participantes, un 35,5% emigró con su título de profesor/a de Argentina –no necesariamente de lengua–, un 41,5% lo obtuvo en Israel, un 14% hizo la carrera docente en ambos países, mientras que el 7,5% restante lo obtuvo en otro país.

Según los datos recabados, transcurrieron en promedio nueve años y medio entre la inmigración a Israel y el primer curso de ELE impartido por los participantes de esta investigación. Este lapso se menciona repetidamente en la literatura sobre la migración internacional de profesores: es sabido que suele llevar tiempo revalidar los diplomas obtenidos en el país de origen, obtener una titulación reconocida en el país de acogida, aprender (o mejorar) la lengua del lugar, lograr ejercer la profesión que uno ejercía en su país de origen, formarse, reciclarse, etcétera.

El pluriempleo caracteriza al sector laboral de ELE en Israel, de modo tal que la mayoría de los docentes de español de esta muestra (un 60%) trabaja tanto en alguna institución como con alumnos

particulares, y una minoría da clases exclusivamente en alguna institución (18%), tal como se puede observar en el siguiente gráfico:

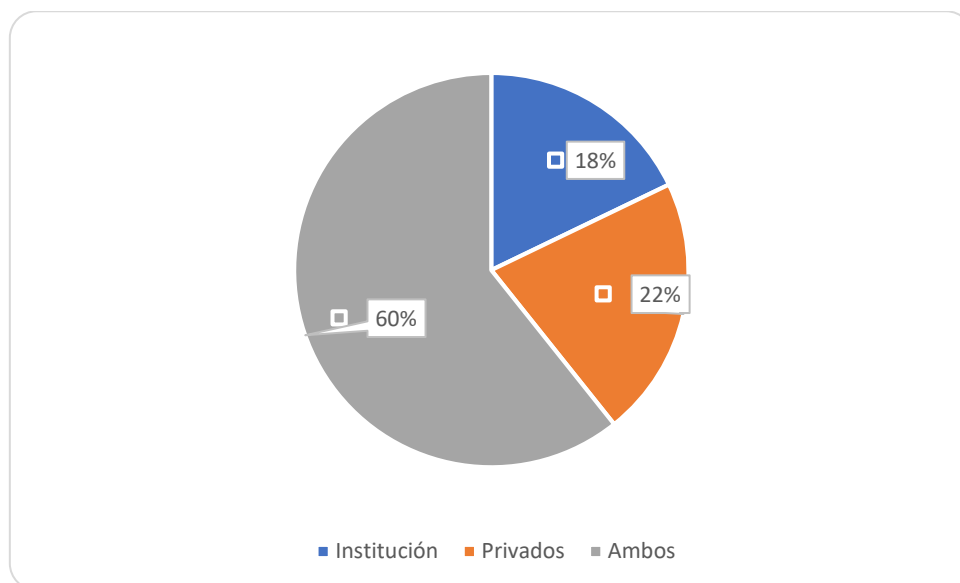


Gráfico 3. Sector laboral de los docentes de ELE en Israel

Al indagar en qué instituciones impartían español, los datos muestran que el sistema escolar concentra la mayoría de los docentes de esta muestra, un 35%, mientras que el resto imparte clases en universidades, el IC, el Instituto de Amistad o empresas.

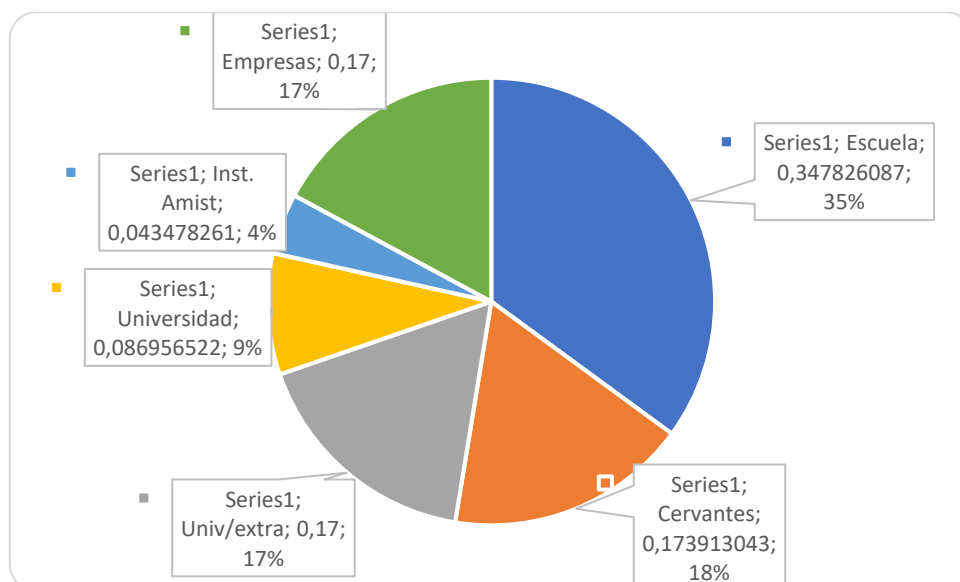


Gráfico 4. Instituciones donde dan clase los docentes de ELE

En cuanto a los datos sociolingüísticos, de los participantes que están en pareja, casi un 60% tiene una pareja hispanohablante, un 30% tiene una pareja nacida en Israel, mientras que la del 10% restante es de algún otro país. Con respecto a la política lingüística familiar, más de la mitad de los participantes que tiene hijos se comunica habitualmente con ellos en español (un 65%), ya sea a menudo o siempre, un 30% lo hace a veces o raramente, mientras que un 5% declaró no hablar nunca con sus hijos en español, tal como se puede observar en el Gráfico 5.

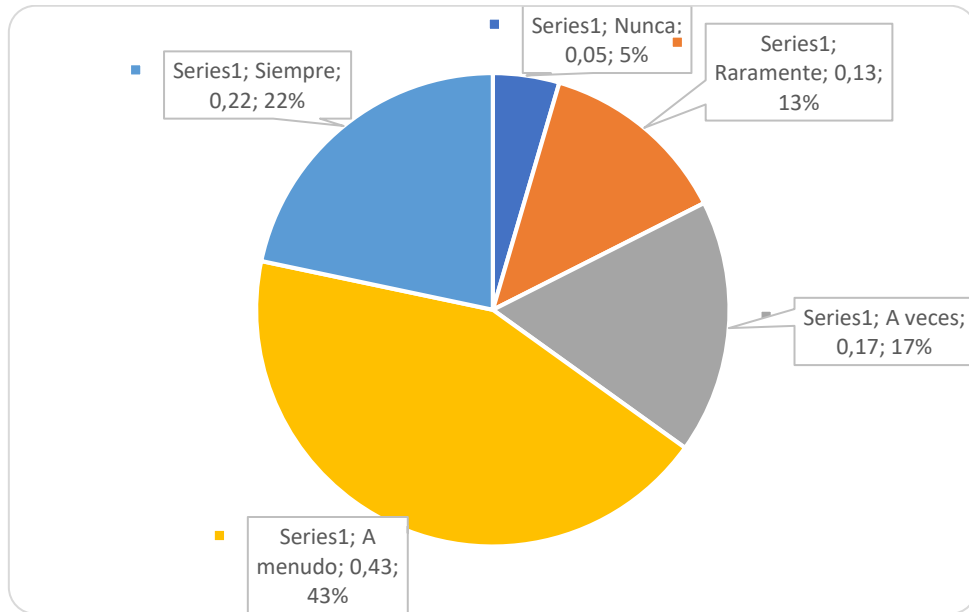


Gráfico 5. "Hablo español con mis hijos"

Asimismo, el orden de nacimiento en la familia claramente repercute en el mantenimiento lingüístico, de tal modo que a menudo el primogénito sabe la lengua de sus padres, mientras que el segundo y el tercer hijo suelen tener un dominio más limitado, tal como lo demuestran los datos que se presentan en el Gráfico 6.

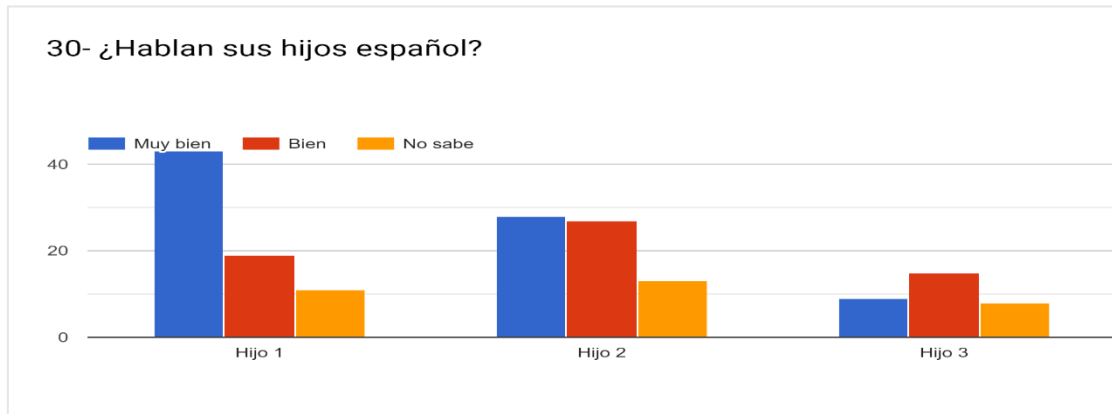


Gráfico 6. Niveles de dominio de español en hijos de argentinos en Israel

3. Análisis de las entrevistas: aspectos lingüísticos

La entrevista semidirigida de esta investigación empezaba preguntando a los entrevistados si su español había cambiado con la migración a Israel. Prácticamente todos respondieron afirmativamente –ya sea para mejor o para peor–, excepto dos profesores, que contestaron que no había sufrido cambios, explicándolo de la siguiente manera: “Mantengo mi español porque soy profesor de español, es mi herramienta de trabajo” (Nicolás). “Trato de estar en contacto, leo mucho” (Fabio).

Entre los cambios para mejor mencionados por los profesores y, según ellos, debidos a la práctica de la docencia, podemos enumerar: el aumento de su competencia multidialectal, una mayor precisión, madurez y conciencia de la lengua. Por su parte, los participantes que mencionaron cambios para peor hablaron de un empobrecimiento general de la lengua, ilustrándolo con una amplia gama de fenómenos, conectados tanto con la oralidad como con la escritura. Respecto a la primera, la alternancia de códigos fue el fenómeno más mencionado por los participantes, seguido de la falta u olvido de palabras y reducción del vocabulario, así como una menor fluidez al hablar. Para complementar las respuestas dadas a la pregunta abierta de cambios percibidos en el español, vale la pena observar los datos obtenidos del cuestionario que apuntaban a la falta de palabras: solo un 4% respondió que siempre le faltaban palabras en español, mientras que una gran mayoría opinó que le ocurría a menudo.

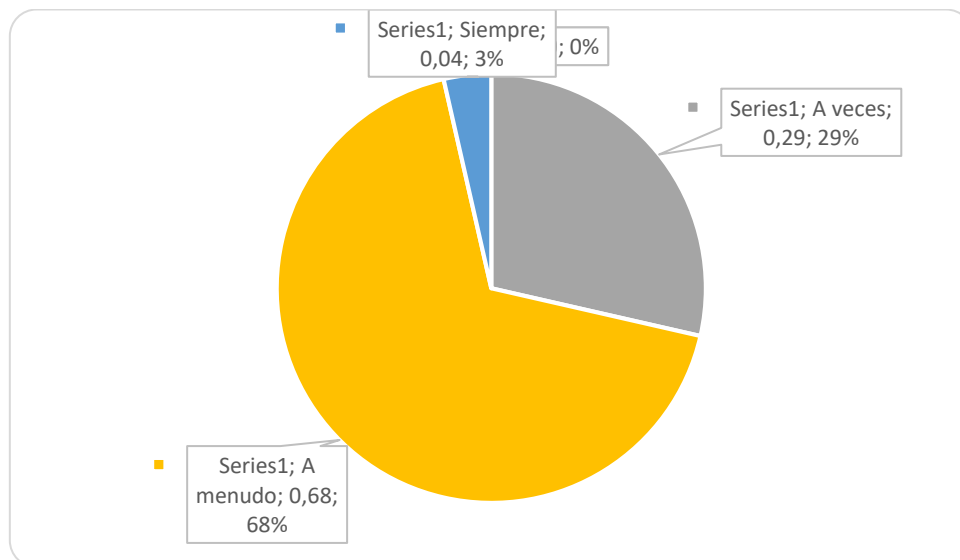


Gráfico 7. “Me faltan palabras en español”

Con respecto a la expresión escrita, se mencionaron dudas de ortografía y un empobrecimiento en la redacción. Numerosos participantes mencionaron lo anticuado u obsoleto que perciben su español, haciendo referencia al desconocimiento del lunfardo (o argot) actual. Por cierto, es curioso que casi todos hayan usado la palabra ‘*slang*’, tal como se la pronuncia en hebreo, que de por sí es un anglicismo.

Otra transformación mencionada por los profesores tiene que ver con la variedad lingüística: ya sea que su español se hizo más neutro, el uso del tuteo en lugar del voseo, haber ganado en latinoamericanismos, la convergencia/supeditación al español peninsular, el cambio de acento o la imposibilidad de hablar en “argentino”.

4. Análisis de las entrevistas: identidad profesional

Al indagar sobre el motivo de la elección del trabajo de profesor de ELE, algunos participantes se remontaron a su infancia cuando jugaban a la maestra, mientras que otros se refirieron a un origen casi genético, al mencionar que sus madres eran maestras. Cabe señalar que dos tercios de los entrevistados habían sido profesores de asignaturas variadas, ya sea en Argentina o en Israel, antes de empezar a enseñar ELE, tal como lo muestra el siguiente Gráfico 8.

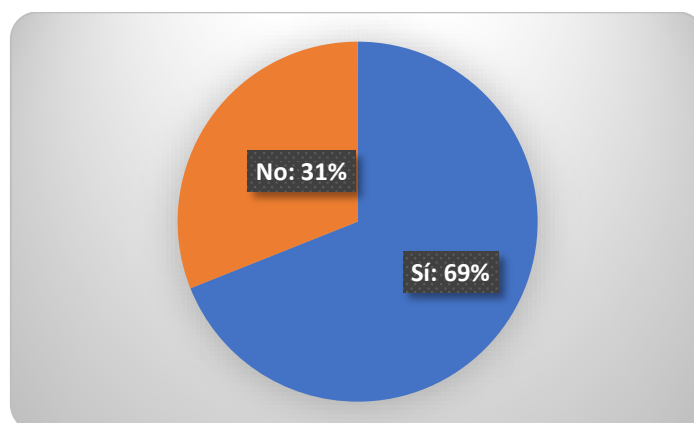


Gráfico 8. Ejercicio previo de la docencia

Dos de los participantes habían sido profesores universitarios de distintas materias en Argentina, y cuando ambos las compararon con la enseñanza de ELE señalaron cuánto prefieren enseñar español, como se puede observar en la siguiente cita:

Es un campo que, a diferencia de una disciplina, es mucho más divertido porque si yo enseño historia, el contenido le pone límites a lo que sucede en la clase [...] pero cuando el medio por el cual transmitís el contenido es el contenido en sí mismo, podés hacer cualquier cosa. (Fabio)

Otros participantes solían enseñar otras lenguas de manera privada, o asignaturas que nada tienen que ver con los idiomas. El caso de Leonardo es bastante común en Israel: se trata de un docente de otra lengua que, debido a una gran demanda de cursos de español en la escuela donde ya trabajaba, comenzó a impartir nuestra lengua, a la vez que empezó a formarse específicamente en ELE.

Por otro lado, para muchos de los entrevistados, la docencia de español significa una segunda carrera en Israel, posterior a otra u otras. Tanto los profesores con experiencia previa como los reciclados en la docencia comentaron que llegaron a esta profesión por casualidad, incluso Susana que había estudiado Letras en Argentina, comenta: “Cuando estudié Letras seguro que no pensé que iba a enseñar español”.

Otros mencionaron que alguien les sugirió dedicarse a enseñar español, ya sea un familiar o algún israelí compañero de trabajo.

Vale la pena señalar que varios participantes aprovecharon la entrevista para jactarse de sus cualidades docentes, por ejemplo, enfatizando la fidelidad de sus alumnos:

Yo tengo historia con mis grupos, no son grupos de un año y listo, no, no *mamash* no [...] tenemos una historia en común. (Irma)

Creo que soy clara y buena enseñando. (Lara)

Otros, incluso, al enorgullecerse de su calidad docente, de paso adularon a la investigadora:

Así como yo creo que vos sos una excelente profesora, yo creo que también soy una muy buena profesora. (Marisa)

Para muchos de los entrevistados, ser profesor de ELE ocupa un lugar primordial en su identidad, explicando que significa la totalidad de su persona:

Un noventa por ciento de mi vida, toda mi vida es español. (Irma)

Ocupa 24 horas al día. (Nicolás)

Para unos pocos, por el contrario, ser profesor de español no es algo que los defina sino que priorizan otros aspectos de su identidad, como ser primero profesor de otra materia:

Soy más que nada profesor de inglés que de español. Si la escuela tiene que decidir entre profesor de inglés o de español, me huele que la decisión está tomada. (Leonardo)

Casi nada. Es... es otra posibilidad de trabajo. (Rita)

En cuanto a la construcción de la identidad profesional de docente de español, se puede observar que es un proceso paulatino en el que los profesores poco a poco desarrollaron el entendimiento de lo que significa ser docente de ELE y se fueron sintiendo cómodos con esa identidad, tal como lo explican las siguientes participantes:

Con el tiempo [...] no empecé por eso pero sí pasó a ser parte de quien soy. Hay gente que me conoce solo como profesora de español. (Delia)

Estoy empezando a involucrarme cada vez más [...]. Y cada vez me estoy identificando más, poco a poco. (Rosa)

De repente fue como volver a mi identidad. (Ana)

La última pregunta apuntaba a indagar sobre el significado de enseñar la lengua madre en Israel, sobreentendiendo que se hace desde el lugar de inmigrante y en un país no hispanohablante. Mientras que unos pocos entrevistados mostraron una orientación puramente instrumental e incluso desapegada hacia la profesión de profesor de ELE, aclarando que es solo una ocupación, una amplia mayoría respondió de manera muy emocional a esta última pregunta, hasta llegar a las lágrimas en algún caso. Para tres entrevistadas este trabajo ha tenido y tiene una función casi terapéutica, al permitirles seguir siendo ellas mismas tras la inmigración, como puede observarse en sus testimonios:

Enseñar el español me conecta con mi esencia, me hace bien. No tengo que ir a pagarle a una psicóloga. Me pagan a mí por dar clases. Soy re feliz. (Marisa)

También sostener mi identidad, tiene que ver con la salud mental, me siento yo, cuanto más enseño español, me siento... me siento auténtica. Cuando hablo hebreo hay una parte mía que no aparece. En cambio cuando hablo español, vuelvo a ser yo, con naturalidad, me expreso en todo mi potencial. (Sol)

El poder enseñar mi propia lengua, mi propia cultura, mis tradiciones hizo que me pudiera quedar y aferrar y continuar con la familia. (Micaela)

Varios comentaron que dar clase de ELE supone una conexión con sus raíces o con su historia. Para aquellos para los que la enseñanza de ELE es una segunda carrera, esta ocupación les permitió volver al español y así recuperar palabras perdidas, manteniendo vivo el idioma.

Lo que más llama la atención es la relación tan estrecha entre la enseñanza de la lengua y la cultura, mencionada por prácticamente todos los participantes:

Un placer, una satisfacción, ehh... Poder brindar mi cultura a otra gente que no solamente aprendan el idioma, sino que estamos hablando de la cultura tanto argentina, latinoamericana, española, mostrarles

las diferencias, y acercarse... Una lengua no es solamente lengua, estamos hablando de todo lo que implica. (Marisa)

Por otra parte, varios entrevistados mencionaron el orgullo que sienten al enseñar su lengua y su cultura en Israel, como por ejemplo lo expresan las siguientes participantes:

Es contarles [sic] al mundo cómo comunicarse en una lengua en la cual nació y transmitirle la cultura en la cual me crié, y es un orgullo, una especie de orgullo. (Pamela)

Es un gusto, es también un honor. (Cintia)

Reflexiones finales

En el ámbito de la enseñanza de ELE en Israel es habitual que los profesores sean inmigrantes y, por ende, hablantes nativos de la lengua que enseñan. Esta lengua suele ser un componente fundamental de la identidad de las personas, ya que es la primera que se aprende y con la que se construye y se expresa la personalidad. A menudo se enfatiza la afectividad asociada a la lengua materna, aunque en la adultez pueda no ser la lengua dominante del individuo, por ejemplo en la situación de migración. Si partimos del supuesto que la identidad profesional y personal de un profesor se define en gran medida por la materia que enseña, se puede entender que en el caso del profesor inmigrante que imparte su lengua madre, esta pueda transformarse en un objeto de veneración. Además, el hecho de que casi todos los entrevistados hayan mencionado la importancia de la enseñanza de la cultura junto con la de la lengua debería entenderse justamente desde la perspectiva del inmigrante. En el país de acogida, el inmigrante tiene que ir aprendiendo los usos y costumbres, junto con la lengua, en un proceso que probablemente nunca se termine. En el aula, en cambio, es el profesor el que tiene la tarea de enseñar a personas del país de acogida no química o matemática, sino *su* lengua y *su* cultura, aquellas dos cosas de las que necesariamente se vio despojado al emigrar.

La trayectoria profesional de los docentes provenientes de Argentina de esta investigación indica en varios casos continuidad con su ocupación anterior a la migración, o sea, un aprovechamiento de las credenciales y del capital humano acumulado en su país de origen, mientras que en otros se observa un reciclaje profesional. En un caso u otro queda claro que, en la actualidad, estos docentes poseen un rico capital bilingüe y multicultural a su disposición que los empleadores y los docentes mismos deberían saber valorar y aprovechar. Curiosamente ninguno de los docentes entrevistados se ha referido a su experiencia más o menos reciente de aprendiente de hebreo. En mi opinión, podría ser muy útil que estos la incorporaran como recurso tanto pedagógico, en términos de estrategias de aprendizaje, como afectivo, en cuanto a su identificación con las dificultades y los logros de los alumnos.

Además, en los testimonios de varios profesores de la presente investigación se observó que estos invierten su identidad personal en el trabajo, desdibujando así los límites entre su vida profesional y personal (Zembylas 2003). La fidelidad y la larga historia compartida de la que hacen alarde los profesores, sobre todo en instituciones y con alumnos privados, se relaciona con lo que sostienen varios autores consultados, que los grupos de alumnos suponen una fuente de autoestima para el docente. Me gustaría ir más allá de esta aseveración y proponer que en el caso del profesor inmigrante estos grupos pueden llegar a representar una suerte de familia para él/ella. Por todo ello, el ejercicio de la docencia de ELE, al parecer, cumple para los profesores una amplia gama de funciones que van más allá de lo habitual en una ocupación laboral: estrechar los lazos con su pasado, sus raíces, sus tradiciones; enorgullecerse de su cultura; mantener, actualizar, enriquecer –y en algunos casos incluso reconectarse con– su lengua madre; en definitiva, asegurar algún tipo de continuidad entre la persona que eran antes de la migración y la que son actualmente; en síntesis, mantener su identidad.

Bibliografía

ADAMUTI-TRACHE, Maria (2011): "First 4 years in Canada: Post-secondary education pathways of highly educated immigrants", en *Journal of International Migration and Integration*, 12/1, pp. 61-83.

BABIS, Debbie (2016): "The paradox of integration and isolation within immigrant organizations: The case of a Latin American association in Israel", en *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 42/13, pp. 2226-2243.

BASCIA, Nina (1996): "Inside and outside: Minority immigrant teachers in Canadian schools", en *Qualitative Studies in Education*, 9/2, pp. 151-163.

BENSE, Katharina (2016): "International teacher mobility and migration: A review and synthesis of the current empirical research and literature", en *Educational Research Review*, 17, pp. 37-49.

BORG, Simon (2006): "The distinctive characteristics of foreign teachers", en *Language Teaching Research*, 10/1, pp. 3-31.

COLLIANDER, Helena (2017): "Building bridges and strengthening positions: Exploring the identity construction of immigrant bilingual teachers", en *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, pp. 1-13.

— (2018): "The experienced newcomer – the (trans)forming of professional teacher identity in a new landscape of practices", en *Teaching and Teacher Education*, 69, pp. 168-176.

ELLIS, Elizabeth (2016): "'I may not be a native speaker but I'm not monolingual': Reimagining all teachers' linguistic identities in TESOL", en *TESOL Quarterly*, 50/3, pp. 597-630.

GALINDO, René (1996): "Reframing the past in the present: Chicana teacher role identity as a bridging identity", en *Education and Urban Society*, 29/1, pp. 85-102.

JOHNSTON, Bill (1999): "The expatriate teacher as postmodern paladin", en *Research on the Teaching of English*, 34/2, pp. 255-280.

MENARD-WARWICK, Julia (2008): "The cultural and intercultural identities of transnational English teachers: Two case studies from the Americas", en *TESOL Quarterly*, 42/4, pp. 617-640.

MICHAEL, Orly (2006): "Multiculturalism in schools: The professional absorption of immigrant teachers from the former USSR into the education system in Israel", en *Teaching and Teacher Education*, 22, pp. 164-178.

SITMAN, Rosalie y LERNER, Ivonne (2013): "Entiendo lo que sientes: profesores y estudiantes plurilingües en un aula multilingüe de ELE", en Beatriz Blecua, Sara Borrell y Fermín Sierra (eds.), *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales, Actas del XXIII Congreso Internacional de ASELE*, Gerona, pp. 838-848.

TAO, Jian y GAO, Xuesong (2018): "Identity constructions of ESP teachers in a Chinese university", en *English for Specific Purposes*, 49, pp. 1-13.

ZEMBYLAS, Michalinos (2003): "Emotions and teacher identity: A post-structural perspective", en *Teachers and Teaching*, 9/3, pp. 213-238.