

## **Alegato para una sociolingüística comprometida al servicio de una interculturalidad ceutí vivida**

Peter CICHON, Viena

1) La demanda de una sociolingüística comprometida tiene generalmente como tela de fondo todo tipo de conflictos lingüísticos. Se define como ciencia de la acción, como una ciencia que toma partido, sobre todo a favor de los hablantes de lenguas dominadas. Equipándolos con un saber emancipatorio quiere ayudarles a mantener o a recuperar la autodeterminación sobre sus prácticas lingüísticas.

Vista esta politización de la sociolingüística se le podría hacer el reproche que como tal no satisface a las exigencias de la cientificidad. ¿Está justificado emprender investigaciones no solamente descriptivas sino a la vez proactivas, es decir investigar no sólo sobre la lengua sino también a favor de sus hablantes? ¿No tenemos la obligación, como científicos, de ser objetivos y de guardar distancia con el objeto examinado? Naturalmente la tenemos y debemos esforzarnos continuamente de cumplirla. Pero al mismo tiempo debemos reconocer que dentro de las ciencias sociales, esta objetividad permanece inalcanzable. Sin hablar de la dificultad de emprender una investigación sobre lenguas y hablantes dominados sin implicación personal, la relación entre lengua y sociedad es tan compleja que toda descripción sociolingüística, por muy detallada que pueda ser, nunca es más que una aproximación a la realidad y por eso necesariamente subjetiva. A esto se agrega el hecho de que un conflicto lingüístico tiene una carga ideológica y por eso cada participación en su análisis es, a fin de cuentas, un acto político.

Al ver la diversificación lingüística y cultural de nuestras sociedades y la creciente ambición de sus hablantes de vivir esta pluralidad, la importancia de una sociolingüística que se compromete por la autodeterminación de los hablantes adviene cada vez más importante.

Ante la politización de su dominio de trabajo, la sociolingüística comprometida debe dejar claro cómo quiere satisfacer los requisitos de la ética científica. A mis ojos, debe cumplir tres criterios:

a) *Sinceridad intelectual*: El sociolingüista comprometido debe admitir sinceramente su subjetividad, es decir el hecho de que los parámetros de su análisis se forman en el aquí y ahora y son por lo tanto en todo momento

cuestionables; al mismo tiempo debe ser profundamente convencido de lo bien fundado de sus premisas teóricas y su procedimiento investigador.

b) *Esmero metodológico*: Como investigador debe asegurar un acceso empírico diversificado al objeto de su estudio; esto incluye, sobre todo para la mirada desde fuera: a) una investigación de primera mano; b) un procedimiento que reúne un máximo de actores en el terreno examinado; c) elegir un instrumento de descripción que, en la medida de lo posible, haga de los actores examinados los protagonistas de la descripción; d) emprender una investigación interactiva, es decir que esté en contacto e intercambio con investigadores internos del grupo examinado.

c) *Responsabilidad social*: El sociolingüista debe tener en cuenta el posible impacto social de la publicación de los resultados de su investigación y formular la síntesis en función de su viabilidad social.

2) Las situaciones de dominación lingüística y posibles campos de acción para una sociolingüística comprometida son múltiples. Las encontramos sobre todo en las sociedades coloniales y postcoloniales que mantienen una jerarquía entre lenguas europeas y lenguas autóctonas. ¿Cuál podría ser en estos contextos de política y planificación lingüísticas la contribución de una sociolingüística comprometida que, en nuestro caso, viene del exterior?

En primer lugar, cabe señalar que cada contexto sociolingüístico funciona según sus propias reglas y debe ser percibido y descrito en su singularidad. Por supuesto la diglosia español-árabe en Ceuta funciona de otra manera que por ejemplo la diglosia franco-criolla en Martinica. Al mismo tiempo es muy probable que el sociolingüista externo, siendo simple observador y no miembro de la sociedad que analiza, llegue en su análisis a otras síntesis que un observador interno. Hay que tener en cuenta que no está familiarizado con las normas, los hábitos y las costumbres de la otra sociedad y por eso la mira con otros ojos. Al mismo tiempo esta falta de familiaridad ofrece la posibilidad de contemplar al otro desde distintas perspectivas, con otras medidas y de llegar así a nuevas formas de comprensión. La ventaja de la perspectiva desde fuera consiste en la capitalización de la relativa distancia del observador a su objeto de investigación. Mientras que el que analiza la sociedad en la que vive puede estar expuesto, el mismo, a los efectos psicosociales de los fenómenos que está investigando –pensemos por ejemplo en fenómenos diglósicos– mientras que el extranjero la puede examinar con menos implicación emocional, es decir de manera más neutra. Gracias a esta distancia, el extranjero puede señalar que la supuesta naturalidad y evidencia de cierto comportamiento establecido no es ineludible, sino que tiene alternativas. De esta manera puede inspirar la

comprobación si estas prácticas siguen estando al día o si han perdido su utilidad social. Además el extranjero puede abordar tabúes. Cada sociedad tiene campos temáticos que apenas se abordan por miedo a que podrían poner en cuestión su reglamento interno y evidenciar la necesidad de una reorientación sustancial.<sup>1</sup>

3) Los factores influyentes, en contextos multilingües, de la selección de una u otra lengua es algo muy discutido en la sociolingüística. Existe un consenso en que estos se subdividen en portadores externos e internos. Entre los factores externos figuran el estatus político de una lengua, el modo de su codificación y su distribución social, mientras que elementos como el prestigio del cual una lengua goza entre sus hablantes y la influencia que ejerce sobre su identidad cultural forman parte de los factores internos. Naturalmente, los factores externos e internos son interdependientes. El prestigio de una lengua es en gran medida una función de su estatus político y social, así como el estatus es altamente condicionado por el prestigio. En otras palabras, cuanto más los hablantes aprecian y se identifican con una lengua, mayor presión ejercerán sobre los dirigentes políticos con el fin de mejorar su presencia y su reconocimiento, y cuanto mayor sea la utilidad y la relevancia social de una lengua, tanto más los hablantes se identificarán con ella.

Sean cuales sean los desencadenantes del compromiso a favor de una lengua o la falta de ese, sean factores objetivos o subjetivos, internos o externos, todos deben pasar por la conciencia lingüística del hablante antes de advenir portadores de las prácticas y valoraciones lingüísticas. Echemos entonces un vistazo un poco más detallado sobre la conciencia lingüística. ¿Qué es y cómo funciona?

La conciencia lingüística es la instancia más importante que rige nuestro comportamiento y nuestra actitud lingüística. Dicha función reguladora proviene de la interacción de determinados elementos cognitivos y evaluativos. Es una entidad inteligible y como tal empíricamente inaccesible. Se muestra solamente a través de sus manifestaciones, que son el comportamiento y las evaluaciones lingüísticas. La conciencia lingüística se forma individualmente, sin embargo es de contenido colectivo y su finalidad es la integración social. Con esta finalidad maneja la producción lingüística del hablante en función de las normas lexicales, gramaticales y pragmáticas de la propia comunidad

---

<sup>1</sup> Los capítulos uno y dos de este ensayo son en gran parte la versión castellana de la introducción a mi artículo "Für eine Sprachwissenschaft, die sich eimischt" (Por una lingüística que interviene) en el número 50 de QVR, pp. 85-92.

lingüística. A la vez guía y controla la diferenciación entre el hablar propio y el hablar ajeno y adviene de esta manera una constituyente importante para la identidad lingüística.

Para asegurar la integración del hablante en su propio grupo lingüístico, la conciencia lingüística debe ser capaz de reaccionar a los desafíos comunicativos cambiantes con una reorganización proporcional de los patrones prácticos y valorativos de su comportamiento lingüístico. Por eso es un sistema autoregulatorio y dinámico. Uno debe imaginárselo como un mecanismo crítico que se supervise a sí mismo en la realización de sus actos comunicativos, cambiando su modo de empleo, ahí donde se revela como inadecuado (por ejemplo, cuando un interlocutor rehusa la comunicación en una lengua vernácula en un contexto público). Sin embargo tal cambio no se produce inmediatamente, sino después de repetidas experiencias de inadaptación. Esto es evidente. Lo que asegura la eficiencia de nuestra rutina comunicativa es justamente el hecho de que tenemos internalizado todo un conjunto de patrones de comportamiento lingüístico para poder responder a las distintas necesidades comunicativas. Gracias a este automatismo somos capaces de reaccionar a un estímulo lingüístico con la rapidez necesaria sin reflexionar cada vez sobre su conveniencia.

Por otra parte, una vez establecido, este mecanismo regulador de la conducta comunicativa actúa con cierta inercia y se resiste en un grado máximo a nuevos reajustes. En este sentido los hablantes prefieren lo que Jean Piaget llama la asimilación cognitiva, en vez de la acomodación cognitiva<sup>2</sup>, es decir, prefieren introducir forzosamente nuevas experiencias en un sistema clasificatorio establecido, en vez de readaptar el mismo sistema.

4) Más que nada son sus alimentaciones cognitivas las que condicionan la orientación práctica y valorativa de la conciencia lingüística. En este contexto la posible contribución de una sociolingüística comprometida al servicio de la comunidad lingüística ceutí consiste en mi opinión en llamarla para que se haga una idea auténtica y autodeterminada sobre las lenguas copresentes y el posible funcionamiento de un plurilingüismo social armónico. Veo tres tareas de especial pertinencia:

a) sensibilizar a los hablantes sobre el hecho de que en la comunicación pública a menudo circulan denominaciones lingüísticas y discursos con una carga manipuladora, que sirven a los intereses de ciertos grupos y/o ideologías y que se pueden poner en tela de juicio;

---

<sup>2</sup> Véase Piaget, Jean, 1975. *Nachahmung, Spiel und Traum*. Stuttgart: Klett.

b) dejar claro que el valor de una lengua, sobre todo una lengua dominada, no se mide necesariamente acorde a su marginalidad existente y poner en evidencia que esta marginalización no se debe a una deficiencia lingüística natural sino es el reflejo de las relaciones de poder vigentes;

c) sacar a la luz que para llegar a una apertura de la política lingüística hacia un plurilingüismo activo es más prometedor que los hablantes inicien un movimiento de base, es decir mediante actividades del tipo “bottom up”, en vez de esperar a que la política la realice por iniciativa propia.

Ad a) La autopercepción lingüística individual y colectiva está fuertemente condicionada por la forma de cómo se habla sobre una lengua en la vida cotidiana y en la vida pública. El que tiene aquí el liderazgo temático ejerce una importante función de control y de poder. Para no sucumbir al efecto manipulador de ciertos discursos y nociones, hay que darse cuenta de su fuerza sugestiva y tratar de abstraerse de ella.

Con referencia al contexto ceutí quiero llamar la atención sobre dos prácticas discursivas que en mi opinión pueden ser sometidas a un examen crítico. Estos son, por una parte, el revoltijo de etiquetas con el término *interculturalidad* y la interpretación, un tanto parcial, del concepto de *integración*, por otra parte el tabú de todo debate sobre la razonabilidad del monolingüismo escolar.

Ceuta, igual como Melilla, se engalana con el título de ciudad plurilingüe, un título que insinúa la idea de una interculturalidad vivida. Pero la realidad es otra. Efectivamente hay cuatro culturas copresentes en Ceuta, una cristiana/española, una musulmana/árabe, una judea/hebreá y una hindú/india.<sup>3</sup> Solamente, la comunidad judea/hebreá y la hindú/india son tan pequeñas y además en gran parte aculturadas a la lengua y cultura española que casi no se perciben en la vida pública, mientras que los grupos cristiano/español y musulmano/árabe viven socialmente y espacialmente más bien separados. Toda la vida pública es dominada por el español. La jurisdicción, la administración y la educación funcionan exclusivamente en español, y el mismo español domina en los medios de comunicación públicos, en el comercio y en la vida diaria del centro urbano ceutí. En consecuencia, la distribución social del bilingüismo árabe-español es altamente asimétrica. Se practica casi exclusivamente por parte de la población arabófona, mientras que la casi totalidad de los ceutíes hispanos deniegan el árabe. De tal modo la

---

<sup>3</sup> Véase Meyer, Frank, 2005. *Die Städte der vier Kulturen*. Eine Geographie der Zugehörigkeit und Ausgrenzung am Beispiel von Ceuta und Melilla (Spanien/Nordafrika). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

*interculturalidad* se revela más bien como apariencia que como ser. El rechazo del otro y de su lengua y cultura por parte de la comunidad hispana políticamente dominante reduce el concepto de la *integración* a un acto unilateral impuesto sobre los otros, los árabes, y no abarca ningún compromiso por parte de la población hispana. En vista de esta denegación tenaz de la multiculturalidad por parte de los hispanos de Ceuta, se puede entender que la población árabe hace lo mismo y le da también la espalda a la otra comunidad. Es aquí que la sociolingüística comprometida puede instar a ambas comunidades, pero sobre todo a la hispana como grupo socialmente y políticamente dominante, a superar su hábito monocultural y monolingüe y a emprender una mayor apertura hacia la otra etnia. A base de ejemplos de otras sociedades se puede mostrar que el encierro en sí mismo de dos grupos culturales copresentes en la misma sociedad, puede iniciar todo tipo de incomprensiones, que a continuación pueden provocar fricciones y terminar en conflictos.

Otro fenómeno que salta inmediatamente a la vista del observador sociolingüístico externo es el unilateralismo en las explicaciones del nivel sumamente alto del fracaso escolar ceutí, un mal que afecta sobre todo al alumnado arabófono. La designación de las causas así como las medidas adoptadas para disminuir el abandono escolar temprano tienen su foco exclusivamente en el alumno y su entorno familiar y social, mientras que el monolingüismo del sistema escolar ceutí, que a mi entender tiene un efecto significativo sobre el fracaso escolar, no se aborda. Consideraciones en dirección de una apertura de la escuela hacia la lengua materna de los alumnos arabófonos, por ejemplo bajo forma de una enseñanza primaria bilingüe, que hemos mencionado en las entrevistas con algunos administradores educativos, son considerados como irrealizables y desechadas.<sup>4</sup> La impresión que se da es que el monolingüismo del sistema escolar de Ceuta (así como el de Melilla) tiene un carácter axiomático y no se debe cuestionar. Parece que refleja el miedo de que una apertura lingüística de la escuela pueda debilitar la pretensión de la exclusiva españolidad de la ciudad.

En la ciencia educativa existe un amplio consenso de que una enseñanza inmersiva bien hecha, que trata a los alumnos alófonos como si la lengua de enseñanza fuera su lengua materna, puede fomentar de manera sostenible la

---

<sup>4</sup> Esta exclusión de la cuestión lingüística de las reflexiones sobre la forma de mejorar el rendimiento educativo se muestra también en los discursos científicos; véase por ejemplo las propuestas de mejora en Sánchez Fernández; Sebastián (dir.), 2010. *El abandono escolar temprano en las ciudades de Ceuta y Melilla*. Granada: Universidad de Granada, pp. 257-66.

adquisición de la otra lengua.<sup>5</sup> No obstante, con enfoque en los alumnos arabófonos en la escuela hispanohablante ceutí, tal práctica puede resultar problemática cuando las medidas de apoyo escolar, familiar y social no son suficientes para compensar las carencias, sobre todo iniciales, en español.<sup>6</sup> A pesar de los notables esfuerzos del cuerpo docente, a reforzar la hispanofonía de los alumnos arabófonos y de su entorno familiar, por ejemplo en forma de horas suplementarias en los centros de educación preescolar, el envío de un segundo maestro en las clases de la enseñanza primaria y la implementación de cursos de alfabetización para las madres de los niños arabófonos, obviamente no basta para dotarles de una competencia suficientemente alta para el éxito escolar. Y no son solamente las deficiencias idiomáticas que hay que compensar. La integración en el sistema escolar español requiere de los alumnos árabes a la vez específicas competencias culturales y sociales, es decir la internalización de todo un conjunto de normas y reglas sociales, de códigos de comportamiento y de conocimientos culturales, nuevos para ellos, mientras que los alumnos hispanos ya las han internalizado en el cuadro de su socialización natural. Esta doble carga produce frecuentemente retrasos en el progreso de aprendizaje del alumnado árabe, que algunos alumnos no pueden recuperar durante toda su edad escolar. Esto continuo retraso provoca frustración y desgana y termina en muchos casos en el abandono escolar temprano.

Seguramente el ámbito familiar de los alumnos árabes tiene su parte de responsabilidad del fracaso escolar. Muchos jóvenes viven en la precariedad, en viviendas estrechas sin área separada propia, donde pueden estudiar tranquilamente. A esto se agrega la carga adicional de la escuela coránica, adonde los padres mandan a sus hijos por la tarde para que aprendan árabe y el corán. Especialmente grave es también la frecuente falta de contactos extraescolares con el español debido a la segregación espacial de la comunidad hispana y la árabe. Esta última vive sobre todo en el barrio “El Príncipe” al extremo sur del territorio de Ceuta. Y mirando hacia el futuro los jóvenes árabes ven pocas oportunidades laborales. Por eso para ellos no existe ninguna razón específica de un mayor empeño escolar.

Frente a todos estos retos se plantea la pregunta si no sería sensato suavizar la rigidez monolingüe del sistema escolar para el alumnado arabófono,

---

<sup>5</sup> Vease Alemany Arrebola, Inmaculada et al. (coords.), 2012. *Formación del profesorado para la diversidad cultural*. Madrid: La Muralla, pp. 152-58.

<sup>6</sup> Vease Sánchez Fernández, Sebastián (dir.), 2013. *¿Por qué dejó de estudiar?* Granada: Editorial Universidad de Granada, pp. 19s.

sobre todo en la escuela primaria. En este contexto sería deseable que el encuentro entre la lengua y cultura española y la árabe se haga de igual a igual, lo que generaría una valoración de la lengua de origen de los alumnos árabes, podría atenuar la percepción antagonista de la lengua dominante y la lengua dominada y dinamizar de esta manera el proceso de aprendizaje.<sup>7</sup> Naturalmente habría que superar para eso numerosos obstáculos políticos, burocráticos e ideológicos y no solo por parte de la comunidad hispana. Dentro de la comunidad árabe se debería dismantelar la conciencia diglósica y reforzar la convicción, que debido a su riqueza cultural y su competitividad comunicativa su lengua tiene todo el derecho de actuar como socio igualitario al lado del español en la vida pública ceutí.

Ad b) Para lograrlo se requiere en primer lugar y ante todo una valorización política del árabe en Ceuta y un acceso libre de sus hablantes al conocimiento sobre las causas más profundas de la presencia desigual de las lenguas en la ciudad. Sobre esta base podrían darse cuenta de que la exclusión de su lengua del sector público no se debe a una supuesta inadaptabilidad a las exigencias comunicativas de una ciudad europea sino a un desnivel de poder y entonces a algo que se puede corregir. El problema, no obstante, es que en una sociedad plurilingüe involucrada en un conflicto lingüístico, como es el caso en Ceuta, tal concienciación está bajo el control del grupo social dominante y se arriesga que sea obstaculizado o falsificado. Aquí una sociolingüística al servicio de los hablantes está llamada a denunciar posibles distorsiones y solicitar un acceso libre y autodeterminado a dicho conocimiento.

Como expresión de la voluntad de conciliar política y realidad lingüística, en mi opinión el gobierno municipal debería establecer una enseñanza pública interlingual e intercultural digna de este nombre. A ella debería pertenecer, empezando por la enseñanza primaria, una valoración simbólica y práctica del plurilingüismo individual del alumnado, adquirido fuera de la escuela y el estímulo de mantener y desarrollarlo. Debería estar apoyado resaltando el hecho de que el plurilingüismo dota al hablante de un valioso capital cultural, social y económico y que, por lo tanto, tiene todo derecho a afirmarse frente al postulado de monolingüismo y a la exigencia de asimilarse a la lengua del estado.

Parte inalienable de la dotación al alumnado de una competencia interlingual es la promoción de su competencia intercultural. Esta competencia intercultural se divide en una componente cognitiva, afectiva y comportamental

---

<sup>7</sup> Véase Alemany Arrebola, Inmaculada et al. (coords.), 2012. *Formación del profesorado para la diversidad cultural*. Madrid: La Muralla, capítulo 1, pp. 11-40.



y tiene como objetivo un enfoque comprensivo, empático y tolerante hacia la alteridad lingüístico-cultural. Debería basarse en la máxima de hablar de cultura siempre en el plural, es decir de culturas en vez de cultura, e insistir en que todos los conceptos de cultura supuestamente uniformes, como por ejemplo nacionales, no son nada más que construcciones que se podrían cuestionar.<sup>8</sup>

Ad c) Con respecto a la gestión política del plurilingüismo, la sociolingüística comprometida debería dejar claro que entre la planificación y la práctica lingüística, así como entre sus portadores, es decir, por una parte los responsables políticos y, por otra parte, los hablantes como destinatarios de las medidas políticas, funciona una estrecha interdependencia. Obviamente las medidas políticas adaptadas y la sostenibilidad de su aplicación dependen en gran medida de la determinación con la que se reivindican por parte de los hablantes. Esto se debe a que los responsables políticos actúan a menudo más bien en función de la presión social, es decir en función de grupos que saben hacer oír su voz, que según nobles principios éticos.

Al mismo tiempo hay que estar constantemente atento a que lo decidido políticamente se manifieste también en la práctica. El camino desde el nivel de las decisiones políticas hasta la aplicación práctica en la base de los hablantes es largo y en él actúan diversos intermediarios, sobre todo institucionales (p.ej. administraciones gubernamentales, inspectores de enseñanza, directores de escuelas, profesores, maestros, etc.). Muchas veces estos intermediarios son los que dan una forma concreta a las decisiones políticas, especialmente cuando estas decisiones se expiden sin disposiciones de aplicación. Esto puede dar lugar a medidas muy distintas, algunas que se esfuerzan a poner en práctica el espíritu de las decisiones políticas y otras que tienden a bloquearlas.

Otro aspecto que me parece importante comunicar en este contexto a los hablantes de las lenguas dominadas es que la praxis y la conciencia lingüística también se condicionan y se alimentan mutuamente y pueden involucrarse en un ciclo de desarrollo regresivo o expansivo. Indicador de un desarrollo regresivo es la aceptación de la restricción de la propia lengua al uso solamente vernacular, manifestado en pares de términos como “lengua de pan” (= lengua dominante) versus “lengua de corazón” (= lengua dominada). Tal reconciliación jerárquica puede ser engañosa y ocultar el hecho que para asegurar su permanencia una lengua debe usarse en contextos no solamente vernaculares sino también vehiculares, como en la administración, las escuelas, los medios de comunicación, en la vida profesional, etc. Esto es importante para que los padres arabófonos no descuiden la transmisión de una plena

---

<sup>8</sup> Véase Volkmann, Laurenz et al., eds., 2002. *Interkulturelle Kompetenz*. Tübingen: Narr, p. 5s.

competencia lingüística de su lengua materna a sus hijos, es decir además de las competencias orales también en las escritas. Se necesita una competencia en todas estas habilidades lingüísticas para que el bilingüismo sea capitalizable no solo al nivel cultural y social, sino también en la vida profesional.

5) La decisión sobre la manera de organizar el encuentro social entre español y árabe en su ciudad, sólo pueden tomarla los propios ceuties. Sólo ellos pueden darle funcionalidad y durabilidad. Las sugerencias formuladas aquí para una convivencia más integrada y cooperativa de las dos principales comunidades lingüísticas no son nuevas y para algunos lugareños hispanos pueden parecer ilusorias y alejadas de la realidad. Son el resultado de la vista del extranjero, que como lo dije en la introducción, basa sus evaluaciones sobre otras premisas y, en consecuencia, llega a conclusiones diferentes. Quieren ser un simple apoyo argumental para quienes creen que el encuentro de lenguas y culturas en pie de igualdad es la mejor garantía para una buena convivencia y un intercambio próspero entre las comunidades.