

IMPORTANCIA Y VALORACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA DEL *DARIJA* EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA PÚBLICA EN CEUTA¹

Verónica Rivera

(UNED-Centro Asociado de Ceuta)

1.- MARCO INTRODUCTORIO

1.1.- ANÁLISIS DE LA POBLACIÓN CEUTÍ

La ciudad de Ceuta ha servido, desde su formación, como punto de encuentro y comunicación entre los continentes europeo y africano, constituyendo un enclave de confluencia y convivencia de diferentes razas, religiones y culturas –la europeo-cristiana, la árabe-musulmana, la judeo-hebraica y la hindú-brahmanista-.

Ceuta tiene una extensión aproximada de 19,8 km² y una población cercana a los 75.300² habitantes de derecho, sin contar con las más de 5000 personas que cruzan la frontera hispano-marroquí diariamente para desarrollar tareas laborales –normalmente en el servicio doméstico y la construcción-. El principal motor económico de esta ciudad norteafricana es el comercio, sin olvidar a los numerosos funcionarios de la Administración Pública que trabajan y residen en Ceuta.

La población cristiana –españoles de origen- sigue siendo la

¹ Comunicación presentada en el Seminario sobre “La situación lingüística de Ceuta”. Universidad de Cádiz/IEIOP (30-05-2006).

ABSTRACT:

This work analyzes the linguistic situation lived in high school in Ceuta, where students coming from four cultures “to discover” –Christian, Muslim, Jewish and Hindu, coexist.

Languages constantly in contact within multicultural context in Ceuta are basically ‘Darija’ –or Moroccan Arabian dialect, and Spanish language. So, in this work will be analyzed the social impact that ‘Darija’ has in high school and the social valuation that bilingual students make of ‘Darija’, that is to say their mother language, their most comfortable language, the language used at home, with friends or when they do the shopping. It’s a language exclusively based in oral productions that in occasions is also a source of problems due not only to linguistics interferences with Spanish language, but social and emotional consequences because of use.

As can be detected, this diglossic context –with ‘Darija’ strongly disparaged, make that Muslim students –mainly from culturally disadvantages homes, come into a situation of inferiority respect of their non-Muslims classmates. Finally, the connection between low marks from students with ‘Darija’ as mother language and high academic failure indexes will be analyzed, and also other consequences like low self-esteem that those actions produce.

KEY WORDS: *darija (darija language) – valoración social (social valuation).*

² Datos extraídos de los indicadores socioeconómicos del Ministerio de Administraciones Públicas (01-01-2005).

mayoritaria en estos momentos, representando el 55% del censo, cuando hasta 1970 suponía el 92%³. Estas personas pertenecen, en general, a la clase media-alta, debido, entre otras razones, a la percepción de una retribución complementaria en concepto de indemnización por residencia. Como avanzamos anteriormente, está formada por funcionarios –militares, docentes y personal administrativo de los diferentes Ministerios- y sus características y rasgos definitorios no difieren del resto de la comunidad española.

La población árabe-musulmana constituye la minoría mayoritaria - 41% del total-, cifrada en torno a los 40.000 habitantes -aunque de derecho hay poco menos de 25.000-. Los rasgos que conforman su identidad son los siguientes: proceden del Yebbala, región del norte de Marruecos, y poseen un alto índice de analfabetismo (39%) y natalidad (4,4 hijos por familia). Su nivel socioeconómico y cultural es bajo –las tasas oficiales de paro que registra esta minoría giran en torno al 26%-, con unos ingresos mensuales inferiores a 600 euros en el 45% de la población, problemas de adaptación a la cultura europea y con una presencia muy marcada de la religión islámica en sus vidas⁴. El índice de movilidad de este colectivo es muy inferior al de las restantes culturas.

La población judeo-hebrea -2,5% del total de habitantes- se reparte entre la clase alta o media-alta y posee unos elevados recursos económicos, formando un grupo extremadamente fiel a las tradiciones religiosas y dedicado casi exclusivamente al comercio.

La población hindú-brahmanista -1% del total- presenta características similares a la anterior, aunque su dedicación al comercio es casi exclusiva y su participación social en la comunidad general es un poco más baja.

1.2.- LA INMIGRACIÓN EN CEUTA

³ Esta alteración de cifras tan espectacular se debe, entre otras causas, a que numerosos musulmanes de origen marroquí y residentes en Ceuta adquirieron la nacionalidad española a mediados de los años 80 (1986-87 especialmente). Este hecho ha tenido serias repercusiones en la vida social de la ciudad, puesto que el origen de algunos rencores y desigualdades actuales se encuentra en el denominado "reparto de nacionalidades". Ángel Quero (1999) trata con bastante objetividad este tema en el epígrafe 2 –"1986: El "año de inflexión" en el estudio demográfico"- de su estudio dedicado a Ceuta.

A todo lo anterior hemos de añadir las "oleadas" de inmigrantes de otras latitudes -subsaharianos, argelinos y, últimamente, chinos-, conducidos por las mafias con la intención de que su paso a la Península Ibérica les sirva de llave para entrar en la Unión Europea. Estos inmigrantes son alojados en el Centro de Estancia Temporal de Inmigrantes (C.E.T.I), un lugar de construcción reciente y bien dotado donde se ofrece todo tipo de servicios: médicos, higiénico-sanitarios, alimentarios y educativos, así como asesoramiento legal. La presión de la inmigración ha descendido de forma considerable desde la entrada en vigor, en 1999, de la Nueva Ley de Extranjería.

Los inmigrantes que habitan en Ceuta son personas pertenecientes a las clases más populares tanto por su nivel de formación o instrucción, como por su nivel socioeconómico. A ello hay que añadir que sufren fuertes choques culturales debido a la rápida incorporación de la cultura del inmigrante al mundo moderno, al que debe adaptarse. Por un lado se produce un avance hacia la modernidad -que, en ocasiones, es visto como una traición hacia los valores tradicionales que rigen la cultura, la religión y la vida material del inmigrante- y, por otro lado, una tendencia a la conservación o recuperación de las formas y presupuestos tradicionales que conforman su identidad grupal y que adquieren más valor si cabe por su oposición a las sociedades occidentales.

2.- APROXIMACIÓN A LA SITUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA EN CEUTA

2.1.- CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE EL BILINGÜISMO Y EL CONTACTO DE LENGUAS

Comenzaremos con la noción de *bilingüismo*, que, como todos sabemos, ha contado con numerosos autores preocupados por su definición. Así, desde L. Bloomfield, quien en 1933 definía el bilingüismo como "la posesión de una competencia de hablante nativo en dos lenguas" hasta J. McNamara (1967:56), por ejemplo, que desde el extremo opuesto afirma que "el individuo bilingüe es aquel que posee una competencia mínima en, al menos, una de las cuatro habilidades lingüísticas, es decir, comprender,

⁴ Más adelante veremos cómo la religión condiciona las actitudes lingüísticas.

hablar, leer y escribir, en una lengua distinta a su lengua materna”, existe una gama de posturas intermedias, entre las que encontramos la de Miquel Siguan (2001) en su obra *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Entiende Siguan (2001:29) por *bilingüe* “al sujeto que posee dos sistemas lingüísticos -dos lenguas- con amplitud y profundidad similar y que es capaz de utilizarlos en cualquier situación de su contexto social con parecida facilidad y eficacia”, añadiendo que dentro de esta definición podemos distinguir distintos grados o aspectos según el bilingüe se identifique más o menos con una de las lenguas -y la considere su lengua personal- y dependiendo de que el ámbito de las situaciones en las que es capaz de utilizar las dos sea más o menos amplio.

2.2.- EL BILINGÜISMO EN CEUTA

Así pues, según estas definiciones casi el 50% de la población de Ceuta es bilingüe, aunque con algunos matices que introduciremos más adelante, puesto que, según el segmento de edad al que nos refiramos, las capacidades y destrezas básicas -receptivas y productivas- las dominan en mayor o menor medida.

Profundizando en lo anterior, sería conveniente recoger el análisis de Lambert, quien en 1960 introdujo los términos *bilingüismo aditivo* y *bilingüismo substractivo*. Según este autor, hablamos de *bilingüismo aditivo* cuando la adquisición de la segunda lengua no representa un obstáculo para la primera sino más bien un estímulo para su desarrollo, y hablamos de *bilingüismo substractivo* en el caso contrario, cuando el progreso en una lengua se hace a costa del retroceso de la otra. Pues bien, el bilingüismo que posee la mayor parte de la población árabe-musulmana en Ceuta es de tipo substractivo, lo cual quiere decir que el español y el árabe-darija se encuentran mermados, tanto por el conocimiento que de estas lenguas - lengua y dialecto, más específicamente- tienen los hablantes, como por el desarrollo posterior de ambos códigos lingüísticos.

También puede ocurrir incluso que la adquisición de una segunda lengua no sólo perjudique al desarrollo de la primera, sino que no sea capaz de asegurar el desarrollo normal de la segunda. Para reflejar este hecho, Hansegard (1975) propuso hablar de *semilingüismo*, una situación

lingüística caracterizada por la pobreza de vocabulario y de la morfosintaxis en cada una de las lenguas que domina el sujeto bilingüe y un déficit de automatismo para mantenerlas separadas. Más adelante retomaremos esta definición para referirnos al comportamiento sociolingüístico de los individuos bilingües ceutíes, puesto que, al menos en el segmento de edades más jóvenes, se corre el peligro de desembocar en el semilingüismo.

Hemos visto hasta ahora el bilingüismo desde una perspectiva individual, como una posesión del hablante, si bien el componente social o grupal es casi más importante que el personal, puesto que "las actitudes de los individuos hacia una lengua particular pueden afectar el mantenimiento, la restauración, la sustitución o la muerte de una lengua en la sociedad" (Baker, 1997). La distinción realmente útil sería la que diferenciaría una *capacidad bilingüe* frente a un *uso bilingüe*, es decir, partiendo del uso individual de las lenguas, plantearnos cómo usa el individuo esas dos lenguas, cuándo, dónde, con quién...

En palabras de Baker,

"la gente que habla una lengua minoritaria dentro de un contexto de lengua mayoritaria puede decirse que forma una comunidad de habla o comunidad de lengua. El bilingüismo en el nivel individual es la mitad de la historia. La otra mitad esencial es analizar cómo se forman y cambian los grupos de personas que hablan esa misma lengua" (Baker, 1997:67).

Continuando con estos planteamientos teóricos, recordaremos que cuando la atención cambia al desarrollo de dos lenguas en sociedad, entonces recurrimos a la noción de *diglosia*, que es un término con connotaciones de tipo social, no como el bilingüismo. En el entorno diglósico coexisten dos lenguas, permaneciendo una de ellas –la llamada lengua débil– en situación de desequilibrio a favor de la otra –que es la denominada lengua fuerte–, bien por razones histórico-culturales, bien por motivos socioeconómicos.

Si, siguiendo a Ferguson (1959:328-335) tenemos en cuenta los nueve rasgos que caracterizan el fenómeno de la *diglosia*, en Ceuta el

español y el dialecto árabe marroquí se encuentran en esta situación, ya que por su función, prestigio, herencia literaria, adquisición, estandarización, estabilidad, gramática, diccionario y fonología, el español es la lengua de prestigio y el *darija* la de menor valoración o débil. En la comunidad musulmana de Ceuta hallamos bilingüismo y diglosia juntos, puesto que casi todos los individuos arabófonos son capaces de usar ambas variedades lingüísticas: la alta (español) para unas funciones determinadas y la baja (*darija*) para unos propósitos diferenciados.

Para completar la visión general que estamos ofreciendo sobre la situación lingüística ceutí como *entorno* o *medio diglósico*, hemos de puntualizar lo siguiente:

a.- La lengua materna del 50% de la población ceutí –la lengua débil o en desventaja- es el dialecto árabe marroquí –caracterizado por la oralidad y carente del carácter normativo que aporta la existencia de un código escrito- llamado "*darija*"⁵ y propio del Yebbala, región al norte de Marruecos que incluye las poblaciones de Tetuán –ciudad del norte de Marruecos donde el dialecto puede ser considerado como un tipo de *koiné septentrional*, cada día más influenciada por la *koiné de Casablanca-*, Tánger, Larache, etc. Se trata, pues, de un dialecto árabe de origen fundamentalmente rural⁶.

b.- Este dialecto se encuentra en situación de desequilibrio o desventaja respecto al árabe clásico y culto -o *fusja-*, lengua fuerte, con una gran tradición cultural y con un enorme prestigio derivado de ser la lengua en la que está escrita el *Corán*. Los hablantes de esta

⁵ *Darija* significa 'dialecto' en árabe.

⁶ Ángeles Vicente (2003:144) indica que el dialecto árabe hablado en Ceuta es principalmente un dialecto de tipo magrebí, de grupos humanos sedentarios y con los rasgos característicos de los dialectos montañoses del norte de Marruecos, aunque también hay personas cuya forma de hablar procede de otras regiones como el Rif y el Sūs. Según esta autora, pueden hallarse diferencias diatópicas en algunos barrios ceutíes –como es el caso de Benzú-.

lengua culta pueden acceder a la lectura de periódicos y obras literarias, pero son una minoría en Ceuta⁷.

c.- La población que habla *darja* o dialecto árabe marroquí se encuentra en una situación doblemente diglósica, puesto que, por un lado, los musulmanes ceutíes hablan un dialecto en clara desventaja respecto a la lengua española y, por otro, utilizan un dialecto débil frente a la lengua árabe culta. Ángeles Vicente indica que existe un proceso de *koinización marroquí* en el uso del árabe entre los jóvenes ceutíes. La *koinización*, recordemos, "refleja un proceso dinámico, normalmente de estabilización (regularización o acomodación lingüística) y mezcla de dialectos" (Medina López 1997:33).

d.- En resumen, los dos fenómenos que forman parte del proceso de formación del dialecto árabe actual de Ceuta son los siguientes: la desaparición de los rasgos considerados rurales –que quedan circunscritos a la población adulta- y la alternancia de códigos entre el árabe y el español (Vicente 2003:146).

Así pues, a la desventajosa situación socioeconómica que ya apuntábamos en la introducción se une un doble desequilibrio lingüístico. No es difícil imaginar, por lo tanto, que este hecho no hace sino reforzar el sentimiento de exclusión y segregación cultural y fomentar la división social en la población ceutí en general y en las aulas de los centros públicos en particular. De hecho, los jóvenes estudiantes ceutíes no tienen un concepto positivo de su lengua materna dentro del entorno escolar –incluso no tienen muy claro el nombre de la lengua: "**hablo árabe**", "no me dejan **hablar musulmán** en clase" o "mi profesora está aprendiendo **el dialecto de nosotros**" son frases extraídas del trabajo de campo realizado para preparar esta comunicación-. Esta valoración negativa de cara a los hablantes monolingües españoles contrasta con los resultados de una encuesta que realizamos en el IES Almina de Ceuta, según la cual casi el

⁷ Los niños y adolescentes ceutíes acuden por las tardes a las *madrassas* para recibir "clases de árabe", centradas más que en el idioma, en la transmisión de valores culturales y religiosos islámicos.

45% de los alumnos considera más importante el árabe, si bien los motivos varían –“porque es la lengua del paraíso”, “porque es la lengua del *Corán*.”⁸

Por último, no podemos finalizar este apartado dedicado a la descripción de situaciones de contacto lingüístico sin mencionar los fenómenos de alternancia y mezcla de códigos. Maschler define las mencionadas situaciones de contacto lingüístico indicando que

“In the bilingual context, the ‘relatively freely constructed utterances in discourse’ are the cases of code-switching. The ‘relatively fixed constructions in grammar’, on the other hand, are those switches which are part of the mixed code” (Maschler 1998:137).

Lo que ocurre es que la separación entre los dos códigos puede no ser completa –de hecho, a menudo no lo es-, y entonces nos hallaríamos ante un sistema lingüístico con numerosas interferencias que constituiría un atentado contra la corrección del código utilizado. Esta falta de corrección puede interpretarse a su vez como un conocimiento insuficiente de la lengua y por tanto como un *bilingüismo imperfecto* (Siguan, 2001:175). Alternancia de códigos y mezcla de códigos son así dos tipos de hechos totalmente distintos, el primero consustancial con el bilingüismo y el segundo propio de un bilingüismo limitado o defectuoso.

2.3.- LA “CULTURA DEL *CODE-SWITCHING*”

El estudio y análisis del *code-switching* debe ser considerado como una cuestión interdisciplinar. La descripción puramente lingüística es muy importante, por supuesto, y resulta fundamental analizar las reglas que rigen el empleo de la alternancia de códigos en los planos fonético-fonológico, morfosintáctico y léxico-semántico, pero no hemos de olvidar las implicaciones sociales, cognitivas y psicológicas que este fenómeno posee. El estudio del *code-switching* supone, pues, una definición exhaustiva de los

⁸ Jiménez Gámez (2005) apunta una interesantísima línea de investigación: la relación entre jóvenes y tendencias fundamentalistas o integrismo islámico, puesto que “no sabemos si está ocurriendo en Ceuta como en otras ciudades europeas en las que las nuevas generaciones acuden al fundamentalismo para luchar contra la marginación”.

grupos sociales que utilizan los dos códigos lingüísticos en un mismo discurso, la manera de mezclarlos e incluso la consideración de otras cuestiones, como son el proceso de construcción de la identidad –de lo que nos ocuparemos a continuación- o la dimensión lúdica de esta manifestación lingüística. Suzanne Romaine pone como ejemplo la mezcla de inglés y panjabí en la India e indica que “un hablante puede mezclar códigos por una variedad de razones, por ejemplo para redefinir la interacción y llevarla a un terreno social diferente o para evitar precisamente mediante continuos cambios de código la definición de ese terreno” (Romaine, 1996:80) y concluye afirmando que “las funciones a las que sirve la alternancia de códigos están presumiblemente al alcance de todos los hablantes, sean monolingües o bilingües. Sin embargo, los medios lingüísticos para marcarlas o el grado en que se culminan con éxito dependerá de los recursos de que cada cual disponga”.

El *code-switching* en Ceuta es un fenómeno relativamente reciente, puesto que las generaciones mayores de arabófonos ceutíes han vivido en una situación de monolingüismo que dio paso a una situación bilingüe con préstamos y, posteriormente, se ha convertido en una tendencia hacia la conversación en español cargada de construcciones árabes.

Como hemos visto, la mezcla de códigos es muy habitual, tanto es así que puede hablarse de un nuevo sistema, para lo cual es interesante retomar la noción de “*culture interstitielle*” de Louis-Jean Calvet (1994) en referencia a esta situación, que surge cuando los hablantes que se encuentran entre dos lenguas y culturas fomentan una cultura nueva –denominada intersticial-. Este fenómeno se acentúa aún más si nos referimos a la población bilingüe adolescente, dado que hacen de la mezcla de códigos una seña de identidad social por un lado, y de autoafirmación de la propia personalidad del joven por otro. Como puede comprobarse, el *code-switching* trasciende las fronteras lingüísticas y se convierte en un fenómeno social y psicológico. Podemos, pues, afirmar que la alternancia y mezcla de códigos funciona como un factor de cohesión interna en la sociedad y constituye una “nueva lengua” con fines muy específicos: la

segregación, la autoafirmación personal y grupal, y el afianzamiento del núcleo interno del grupo formado por los jóvenes bilingües ceutíes.

En palabras de A. Vicente (2004 *b*: 33),

“On trouve une situation similaire à Sebta mais, de plus, les jeunes de cette ville se considérant en même temps différents des deux autres groupes, les chrétiens qui parlent espagnol et les marocains”.

De hecho, curiosamente los jóvenes musulmanes ceutíes utilizan el término árabe *gawri* o *gawriya* para referirse a los cristianos/as y la palabra española *kurdo* o *kurda* para mencionar a los musulmanes marroquíes. De nuevo observamos cómo el *code-switching* posee un carácter críptico y socialmente cohesivo –uso del árabe para mencionar a los cristianos y del español para referirse a los marroquíes- dentro de una sociedad como la ceutí, fuertemente segregada. Los jóvenes bilingües ceutíes tienen muy claro que no son marroquíes, aunque aún haya quien confunda los términos. De hecho, realizando una encuesta para preparar este trabajo, la mayoría de los estudiantes me aclaraban que ellos no decían palabras como ***stilo, qalem bik, qalem rassas*** o ***šberdina*** porque les parecía “*cutre o bajuno*” o, simplemente, “*porque lo dicen los kurdos y yo no soy uno de ellos*” y, en su lugar, preferían ***buli, lebis*** o ***zapatillas*** –términos no connotados negativamente-.

Entre los múltiples ejemplos de mezcla de códigos que utiliza la población juvenil bilingüe puede verse el trabajo de Bárbara Herrero (1998) o los siguientes, recogidos en el centro de Ed. Secundaria Almina:

Aprobarti? (¿has aprobado?); aprobartiniši? (¿me has aprobado?); aprobartš? (¿he aprobado?); ***alaš*** saludartiniši? (¿por qué no me has saludado?).

2.4.- EL BILINGÜISMO EN LOS CENTROS ESCOLARES PÚBLICOS CEUTÍES.

Los musulmanes ceutíes, cuya lengua materna y familiar es una variable dialectal del árabe, estudian como única lengua escolar el español, desde su inicio en Educación Infantil hasta el final de cualquier otro nivel educativo superior.

“Por consiguiente, los niños se ven inmersos en un ambiente lingüístico prácticamente desconocido para ellos [...]. Dándose así una situación de bilingüismo sustractivo, en el cual, el cambio de lengua, en el paso del hogar a la escuela, tiene más consecuencias negativas que positivas” (Díaz-Aguado, 2003).

Para conseguir un bilingüismo aditivo, que es realmente el más conveniente, sería necesario que los niños musulmanes en sus hogares aprendieran desde las edades más tiernas las dos lenguas a la vez o, si esto no es posible, iniciar su educación en su lengua materna junto con el español como segunda lengua, para ir pasando de una a otra progresivamente sin rupturas. Desgraciadamente, apenas encontramos centros educativos en los que destaque la preocupación por el alumno que posee una lengua minoritaria y se enfrenta por primera vez a la lengua dominante.

También hemos de tomar en consideración que las dificultades al ingresar en la escuela no estriban sólo en una diferencia lingüística, sino de mentalidad –diferencias culturales–, puesto que la forma de pensar que el niño musulmán recibe de su familia contrasta a menudo con el ambiente cultural del centro educativo y, de este modo, al *impacto lingüístico* que sufre el alumno se une el *impacto cultural* –para empezar, las fiestas religiosas ya no son las mismas– y, lo que es aún más grave, la toma de conciencia de pertenecer a una minoría –hecho que no se produce, por regla general, hasta el ingreso en la escuela–.

Por lo tanto, a la distancia cultural –que se muestra también en el absentismo escolar que se produce al no coincidir los días festivos en el calendario musulmán y en el cristiano– respecto a los modelos de la sociedad escolar se añade la distancia social. La entrada en la escuela no significa sólo una dificultad de comunicación, sino el contacto con un mundo extraño en el que el alumno se siente inseguro y poco capaz, con lo cual se abona el terreno en el que crecerán la baja autoestima, la inadaptación, etc. en la escuela primero y en el mundo laboral después.

Dado que los niños tienen su primer contacto con el español en la escuela y que esta norma lingüística es poco utilizada por sus madres/padres y casi desconocida para sus abuelos, entonces el *code-*

switching hace su aparición como un *habla vernácula intrafamiliar*⁹. En las familias ceutíes de origen musulmán la competencia de las madres -menos en el caso de los padres, que pueden haber accedido a estudiar incluso en el extranjero- puede ser baja, y su preocupación por que los hijos adquieran correctamente las dos lenguas y las mantengan separadas puede ser también muy pequeña, tanto más cuando los propios padres las mezclan al usarlas; como consecuencia de todo ello, "las adquisiciones lingüísticas de los hijos en una de las dos lenguas, o en las dos, serán harto deficientes. Lo cual no será un obstáculo para su capacidad de comunicación, pero sí rebajará su corrección lingüística" (Siguan 2001: 65).

Al carácter intrafamiliar y comunicativo inicial de la interferencia de códigos hay que añadir, posteriormente, el de señal de identidad y de diferenciación posteriormente. De este modo, si en los primeros años de la enseñanza obligatoria el alumno mezcla los códigos o los alterna con fines comunicativos -porque desconoce algunas palabras del español, por ejemplo-, sucesivamente irá "aprendiendo" que existen situaciones en las que puede/debe alternar los códigos para que sus compañeros monolingües no lo comprendan y, a la vez, para sentir que forma parte de un grupo social y cultural determinado -se va creando una identidad cultural-. Este hecho es de vital importancia para unos adolescentes que no son marroquíes, pero tienen como lengua materna el dialecto árabe marroquí y tampoco se sienten identificados con los españoles monolingües, que no pertenecen a su ámbito religioso y cultural. Recordemos que la forma de marcar las diferencias entre ambos grupos sociales se consigue mediante el uso del *code-switching*.

De todos modos, la situación descrita podría cambiar de forma significativa si de verdad hubiera un clima intercultural -no multicultural, que ya lo hay- en los centros educativos. Las relaciones sociales dependen principalmente de las percepciones que tenemos de los demás, de manera que, según pensamos o según se forme nuestro conocimiento sobre los otros, así sentiremos y nos comportaremos. En el caso de los centros educativos ceutíes, un conocimiento poco profundo o inadecuado está generando estereotipos que, a su vez, desarrollarán prejuicios entre las diferentes culturas -un hecho que conducirá a la discriminación-.

⁹ Cfr. Vicente, 2003:149.

3.- LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN LOS CENTROS PÚBLICOS CEUTÍES

3.1.- CARACTERÍSTICAS DE LOS CENTROS EDUCATIVOS PÚBLICOS EN CEUTA

Como muestra de la situación lingüística actual en Ceuta, recordaremos que en las aulas de los centros públicos ceutíes¹⁰ podemos encontrar las siguientes situaciones:

1. Que el aula en su totalidad esté compuesta por alumnado con una lengua materna distinta a la que se utiliza en la escuela. Esto ocurre en 5 de los 16 centros públicos que imparten Educación Primaria en la ciudad.
2. Que el aula esté compuesta en su totalidad por alumnado cuya lengua coincide con la de la escuela. En esta situación sólo se encuentra un centro público de Educación Primaria, que no tiene un 100% de alumnos cuya lengua materna coincide con la de la escuela, pero sí un bajo porcentaje de alumnos musulmanes.
3. Que en el aula encontremos alumnado cuya lengua coincide con la de la escuela y alumnado cuya lengua materna no es la que se utiliza en la escuela. Esta es la situación más habitual en los centros públicos de Educación Primaria¹¹ y Secundaria.

Ante esta situación no podemos permanecer impasibles, sino intentar adaptar materiales y actitudes pedagógicas y didácticas para que la integración no se produzca de manera traumática. Por ello cabe plantearse la siguiente cuestión: ¿qué debe hacer la escuela con los niños que llegan a las aulas ceutíes con una lengua materna distinta al castellano, que es la lengua que se utiliza en la escuela? La respuesta es complicada: desde

¹⁰ Los centros privados y concertados cuentan con un escaso o nulo porcentaje de alumnos musulmanes en sus aulas.

¹¹ De los 16 centros de Educación Primaria, 5 tienen un 100% de alumnos musulmanes, 4 poseen una mayoría de entre el 70 y el 90% y, por último, hay 6 con un 50%-70%. Solamente en un centro la representación de alumnos bilingües es muy escasa.

arbitrar programas de acompañamiento escolar hasta llevar a cabo un programa de mantenimiento de la lengua familiar, pasando por una escasa política de inmersión lingüística.

3.2.- ANÁLISIS DE LA PARADOJA CEUTÍ

El bilingüismo de Ceuta es de un tipo especial y lo encontramos definido en Appel y Muysken (1993), quienes refieren tres situaciones de *bilingüismo social*. La más interesante es la que recoge la existencia de un grupo monolingüe, por lo general dominante desde una perspectiva sociológica, y otro bilingüe. A esta situación hay que sumar que la población bilingüe es diglósica en una de las lenguas -árabe clásico y darija-.

Como indicábamos anteriormente, en Ceuta se produce un hecho paradójico: los profesores de lengua española enseñamos español a alumnos que no son inmigrantes sino españoles de pleno derecho, que no conocen bien el idioma -no dominan las destrezas básicas del mismo-, que no tienen el español como lengua materna -sino una lengua ajena a las lenguas romances- y que proceden de una cultura no occidental¹².

Este hecho va unido a los siguientes factores:

- Escasa formación del profesorado.
- Actitud pasiva y poco receptiva por parte de algunos docentes.
- Necesidad de poner en marcha planes de desarrollo de la lengua materna.
- Necesidad de una mayor dotación material y personal para solucionar este problema.
- Escasa colaboración por parte del entorno familiar de los alumnos que poseen más dificultades.
- Necesidad de desarrollar, ampliar y fomentar las medidas educativas existentes en este sentido.

Según mi punto de vista, los docentes -fundamentalmente los que se dedican a la enseñanza primaria- deberían abordar la enseñanza del español a los alumnos arabófonos monolingües que se incorporan al mundo

¹² Este es tal vez el rasgo más importante de los mencionados, puesto que en la situación que describimos se encuentran hablantes de comunidades como el País Vasco, Galicia o Cataluña, por ejemplo, pero la cultura a la que pertenecen es la occidental-europea.

escolar como si de "español para extranjeros" se tratara. Coincidimos, pues, en este sentido, con M^a José Navarro (2003), quien reitera la

"necesidad de conocer y aplicar en nuestro contexto las metodologías experimentadas con éxito en la enseñanza de segundas lenguas por los grandes déficits lingüísticos de nuestra población escolar, por las razones expuestas, extensible a cualquier contexto, pues el aprendizaje funcional de la lengua es el instrumento fundamental de acceso a la cultura y a la ciudadanía".

3.3.- ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA Y FRACASO ESCOLAR

Este es un aspecto importantísimo en el análisis de los problemas lingüísticos y sus consecuencias en el ámbito social, puesto que, como acertadamente indica Suzanne Romaine (1996)¹³:

"con frecuencia se considera que la lengua es la causa fundamental de los mayores índices de fracaso escolar que se detectan en los grupos sociales minoritarios. Al ser uno de los principales instrumentos de socialización, la escuela desempeña un importante papel de control sobre los alumnos, y les transmite los valores y usos lingüísticos dominantes, en buena medida los de las clases medias, de modo que quienes lleguen a ella con un trasfondo cultural y lingüístico diferente tendrán grandes posibilidades de sufrir algún tipo de conflicto. Ello es cierto incluso para los alumnos de clase obrera que pertenecen a la cultura dominante, pero lo es mucho más para los que proceden de minorías étnicas" (Romaine, 1996:227-228).

El bilingüismo se ha utilizado como explicación del fracaso escolar de algunos alumnos, puesto que se consideraba contraproducente desarrollar y mantener las capacidades lingüísticas en más de una lengua. Las divergencias surgen cuando no pensamos en el bilingüismo darija/español, sino inglés/español o francés/español. Si está socialmente bien considerado que un chico español marche a Estados Unidos a aprender y/o profundizar

¹³ Cfr. en especial el capítulo 7: "Los problemas lingüísticos como problemas sociales" y el epígrafe titulado "lengua y fracaso escolar".

en el estudio del inglés, ¿por qué somos tan prejuiciosos con respecto al darija y al español? De nuevo la sombra del *prestigio lingüístico* aparece sobre los hablantes de las lenguas minoritarias.

No podemos circunscribir los problemas en el rendimiento de los escolares al bilingüismo. El escaso desarrollo de la lengua escolar en casa¹⁴ y el desajuste cultural y lingüístico entre el entorno familiar y el centro educativo hacen que se produzcan ciertos desequilibrios individuo-escuela que culminan con unos resultados académicos negativos¹⁵. No hemos de olvidar que en numerosas ocasiones el profesor olvida que el uso que hace de la lengua debe fijarse sobre todo en la situación de los que no dominan la lengua de la escuela y dirige su atención hacia aquellos que entienden y se comunican con él de manera más cómoda y exitosa. De este modo, al alumnado que debía aprender o desarrollar una segunda lengua, en situaciones de este tipo, sólo le queda ir separándose, día tras día, de la institución educativa, fracasar y ser socialmente excluido.

Tampoco es desdeñable que las minorías, en la mayoría de los casos, tienen un acceso más restringido a los recursos económicos y a las posibilidades de promoción profesional, circunstancia que también se refleja en los índices que miden el fracaso educativo, social, psicológico y económico. Además, en el caso que nos ocupa, puesto que el éxito escolar se evalúa en función del dominio de la lengua española, encontramos al bilingüismo seriamente amenazado por el fantasma del fracaso escolar y considerado como un problema.

Si a todos los factores anteriores unimos que los profesores tienden a mostrar prejuicios negativos hacia los escolares bilingües darija/español, no por el hecho en sí de ser bilingües, sino por sus dificultades de adaptación a las estructuras y elementos de una lengua que practican poco en casa, por pertenecer a una minoría cultural y religiosamente distanciada, por carecer –a menudo por falta de medios económicos o por la escasa formación académica de la familia- de un refuerzo o apoyo educativo que, en cambio, sí suelen poseer los alumnos monolingües, etc. si unimos, como decíamos,

¹⁴ Hay escolares ceutíes a los que sus familias les recomiendan insistentemente no hablar en español en casa.

¹⁵ Es en los barrios más desfavorecidos –donde, por cierto, hay mayor número de alumnos de origen magrebí- donde se alcanzan las tasas más elevadas de fracaso escolar. En el IES

a todo esto, la actitud poco orientadora, receptiva¹⁶ y estimulante por parte del profesorado, entonces no deben extrañarnos las cifras de fracaso escolar, amén de otros factores ajenos a esta circunstancia como pueden ser la falta de materiales y dotación personal para reforzar el aprendizaje y el uso del español por parte de estos alumnos¹⁷.

3.4.- ACTUACIONES PARA MEJORAR LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA EN ESPAÑOL: MEC-PLAN PROA

El derecho a la educación de los niños, hijos de emigrantes o no, es incuestionable y está reconocido legalmente. Muchos de los alumnos con nacionalidad española, tienen características semejantes a los inmigrantes sin serlo, pues su lengua y su cultura materna es distinta de la oficial. Ante esto no caben lamentaciones sino acciones y nuevas alternativas metodológicas, puesto que caminamos hacia una interculturalidad cada vez mayor.

Se plantea, pues, en Ceuta –al igual que en el resto de las comunidades españolas- la necesidad de una escuela no ya integradora, sino inclusiva, en la que estén incluidos “todos” sin distinción, en la que la diferencia sea una fuente de riqueza. Si esto no se hace los centros educativos serán cada vez más segregadores y reproductores de desigualdades. Los alumnos se convertirán en analfabetos funcionales y, lo más grave, en inadaptados por no responder a sus propias expectativas o a las que los demás han depositado en ellos. Por otro lado, las tradicionales concepciones de la educación están generando unos climas angustiosos de convivencia, por lo que sería necesaria una revisión de los planteamientos didácticos del profesorado para adaptarlos a los nuevos tiempos. Actualmente no sirve de nada transmitir conocimientos de “nuestra cultura” y evaluar a los alumnos en función de ellos, sino que sería conveniente fomentar la cultura del entendimiento, del conocimiento

Almina, por ejemplo, de 161 alumnos matriculados en 1º de la ESO (curso 2005-06) se pasa a 47 matriculados en 2º de Bachillerato.

¹⁶ Cfr. Rivera, Verónica (2005).

¹⁷ Romaine examina las diferentes actitudes de unos profesores en EEUU ante dos estilos diferentes estilos de narración: el de una chica negra que utiliza un código restringido y el de otra blanca que utiliza un código elaborado, más acorde con las estructuras lingüísticas y mentales de la profesora (Romaine 1996:233-238).

como fuente de satisfacción y de progresión personal y también como elemento formador de un pensamiento no manipulado y no extremista.

Un importante vehículo de acceso a la cultura democrática e integradora es la lengua, por lo que resulta imprescindible generalizar su aprendizaje funcional a través de metodologías motivadoras que partan de los intereses y necesidades de los alumnos y que consiga un verdadero aprendizaje que capacite para desenvolverse en la vida, que enseñe a pensar, a actuar con responsabilidad de una manera autónoma y sin manipulaciones.

En la actualidad, en Ceuta se llevan a cabo programas de inmersión lingüística en centros de educación infantil y primaria donde el 100% del alumnado es de origen musulmán y, por lo tanto, con un gran desconocimiento de la lengua española.

Para los alumnos que se encuentran matriculados en centros donde se imparte la Enseñanza Primaria y Secundaria Obligatoria existe el Plan PROA (www.mec.es/educa/proa) o Programa de Acompañamiento Escolar y de Apoyo y Refuerzo –en centros públicos de Educación Secundaria dependientes del M.E.C.-, un programa que pretende mejorar los índices de éxito escolar de los alumnos en situación de desventaja educativa y que tiene entre otros objetivos: potenciar el aprendizaje y el rendimiento escolar y mejorar la integración social de los alumnos.

4.- CONSIDERACIONES FINALES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO

a.- En Ceuta el bilingüismo habitual –sobre todo entre los jóvenes- es de tipo substractivo y encontramos una situación lingüística de bilingüismo con diglosia, pero con un “doble entorno diglósico” (español-darija / árabe culto-darija) con el dialecto árabe marroquí en situación de desventaja por ser la lengua débil.

b.- Está emergiendo en la actualidad una “cultura del code-switching”, una cultura intersticial como base de la autoafirmación personal y grupal de los jóvenes. El inconveniente que tiene esta alternancia de códigos es que los jóvenes poseen cada vez menos competencias en ambos idiomas. Sería pues, interesante, promover conjuntamente el refuerzo de la enseñanza del español –para hablantes cuya lengua materna es el darija- y

del árabe marroquí, aunque de manera optativa y no vinculante en las calificaciones del alumno, sino para mejorar sus conocimientos del idioma¹⁸. El problema que surge aquí es el siguiente: ¿qué árabe se enseñaría de forma optativa, el árabe clásico o el árabe-darija?:

“Si se tiene en cuenta que el trasfondo de estos alumnos es fundamentalmente magrebí -sobre todo marroquí-, popular y oral, la solución no ofrece ninguna duda: lo que se tiene que enseñar es el árabe marroquí” (Ángeles Vicente, 1999).

Recientemente se ha avivado la polémica sobre la enseñanza del dialecto árabe marroquí en Ceuta, sobre todo desde que el Consejo de Europa recomendara al Gobierno español, en un informe titulado “Aplicaciones del Capítulo Europeo para las Lenguas Regionales o Minoritarias”, que se preste mayor atención y protección a una serie de lenguas minoritarias del Estado, entre las que cita expresamente al “bereber en la Ciudad Autónoma de Melilla y el árabe en la Ciudad Autónoma de Ceuta”. Asimismo, hemos de aclarar que el Consejo de Europa matiza en uno de sus apartados que “otras lenguas como el árabe (cuyo dialecto no escrito se denomina dariya en la zona de Ceuta) o el bereber no se han contemplado de forma expresa en el acuerdo suscrito por España”, pese a tener una presencia tradicional en estas zonas del país.

c.- Los profesores de lengua española se encuentran ante un hecho paradójico: enseñan español a alumnos no inmigrantes, españoles de pleno derecho cuya lengua materna no es el español (todo ello contando con un reducido apoyo institucional).

d.- Observar la multiculturalidad es fácil, educar en igualdad, difícil, pero lo más complicado de todo es caminar hacia el futuro con la conciencia vacía de prejuicios. Vicente (1999:146) augura un difícil y laborioso futuro para los docentes:

“la educación de estos niños va a plantear serios problemas en un tiempo breve y va a costar serios esfuerzos de adaptación al grupo de docentes. Es decir, aparecerá una realidad nueva que hará cobrar

¹⁸ En esta línea argumental se manifestó Mohamed Ali -líder de UDCE, “Unión Demócrata Ceutí”- recientemente, indicando que “La lengua árabe gozará de protección **atendiendo a la singularidad de la población ceutí**. Se promoverá su uso, su difusión en los medios de comunicación y su enseñanza, respetando la voluntariedad de su aprendizaje”, dejando claro que el castellano es el único idioma oficial de Ceuta (*El País*, 20 de febrero de 2006).

mayor fuerza a la urgencia de programas de interculturalidad en los colegios españoles”.

5.- BIBLIOGRAFÍA

APPEL, René y MUYSKEN, Pieter (1993): *Bilingüismo y contacto de lenguas*, Barcelona, Ariel, 1996.

AUER, Peter (1999) (ed.): *Code-switching in conversation*, Florence, KY, USA, Routledge.

BAKER, Colin (1997): *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*, Madrid, Cátedra.

CALVET, Louis-Jean (1994): *Les voix de la ville. Introduction à la sociolinguistique urbaine*, Payot & Rivages, Paris.

DÍAZ-AGUADO, M^a José (2003): *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*, Madrid, Pirámide.

EL-MADKOURI, Mohamed (2003): “El mapa lingüístico-educativo marroquí y su influencia en la adquisición del español como lengua de instrucción”, *Revista electrónica de estudios filológicos, Tonos Digital*, nº 5, abril: <http://www.um.es/tonosdigital/znum5/estudios/F-mapalin.htm> .

FERGUSON, Charles A. (1959): “Diglossia”, *Word*, XV, págs. 325-340.

FERNÁNDEZ BATANERO, José M^a (2005): “Inmigración y educación den el contexto educativo español: un desafío educativo”, *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 36/11, octubre.

HERRERO MUÑOZ-COBO, Bárbara (1999): “Ceuta: un ejemplo de contacto de lenguas y culturas”, *Inmigrantes entre nosotros: trabajo, cultura y educación intercultural*, Encarna Soriano y Francisco Checa (coords.), Barcelona, Icaria, págs. 157-171.

HERRERO MUÑOZ-COBO, Bárbara (1998): “Los hispanismos en la variedad lingüística ceutí. Campos semánticos, mecanismos de adaptación y glosario”, en www.webislam.com

JIMÉNEZ GÁMEZ, R. (2005): “El sistema educativo de Ceuta ante los alumnos árabo-musulmanes”, *IV Seminario sobre la Investigación de la Inmigración Extranjera en Andalucía*, Córdoba, 3-5 de octubre.

MASCHLER, Yael (1999): “On the transition from code-switching to a mixed code”, *Code-switching in conversation*, en Auer, Peter (1999) (ed.).

MEDINA LÓPEZ, Javier (1997): *Lenguas en contacto*, Madrid, Arco Libros-Cuadernos de Lengua Española.

NAVARRO, M^a José (2003): "Español como segunda lengua en los contextos educativos, una propuesta de trabajo", *Inmigración, interculturalidad y convivencia (II)*, Ceuta, Instituto de Estudios Ceutíes.

QUERO, Ángel (1999): "Ceuta: relaciones interétnicas en el contexto de un espacio multicultural", www.antropoenfermeria.com/textos

RAMÍREZ, Inmaculada et al. (2003): "¿Qué ocurre con la adaptación y el rendimiento académico de los alumnos en un contexto educativo pluricultural?", *Revista Iberoamericana de Educación*, Octubre, 2003.

RIVERA, Verónica (2005): "La dimensión afectiva y el desarrollo de la lectura en alumnos musulmanes", *Revista digital Mundo Educativo*, nº 12, págs. 16-20.

ROMAINE, Suzanne (1996): *El lenguaje en la sociedad. Una introducción a la sociolingüística*, Barcelona, Ariel.

SIGUAN, Miquel (2001): *Bilingüismo y lenguas en contacto*, Madrid, Alianza Editorial.

VICENTE, Ángeles (1999): "El árabe dialectal suspendido en el bachillerato francés", *Estudios de dialectología norteafricana y andalusí*, Instituto de Estudios Islámicos y del Oriente Próximo, nº 4, págs. 135-148.

VICENTE, Ángeles (2003): "Le code-switching arabe marocain-espagnol dans la ville de Sebta", *Proceedings of the 5th Conference of the International Association of Arabic Dialectology*, Cádiz, Universidad de Cádiz, págs. 143-153.

VICENTE, Ángeles (2004 a): "Le parler arabe des jeunes musulmans de Ceuta un effet du processus de konèisation marocaine", *Cahiers de sociolinguistique*, nº 9, Presses Universitaires de Rennes, págs. 61-73.

VICENTE, Ángeles (2004 b): "La négociation de langues chez les jeunes de Sebta", *Parlers jeunes, Ici et là-bas. Pratiques et représentations*. L'Harmattan, Paris, págs. 33-47.