



Nacionalismo y representaciones lingüísticas en Ceuta y en Melilla

Alicia Fernández García¹

Recibido: 12 de enero de 2015 / Aceptado: 15 de febrero de 2015

Resumen. Esta contribución pretende estudiar las ciudades de Ceuta y de Melilla como “laboratorios” del plurilingüismo debido a la presencia y al contacto de varias lenguas. Si el castellano es la lengua oficial de estos enclaves, los españoles de origen marroquí, así como los habitantes de dicho origen, que representan numéricamente la segunda comunidad más importante, tienen como lengua materna el dariya o árabe dialectal en Ceuta y el tamazight en Melilla. Estas dos lenguas son habladas por casi el 40% de sus poblaciones respectivas, un porcentaje que es superior al de vascófonos en el País Vasco. A diferencia de otras regiones españolas bilingües, en estas dos ciudades jamás ha habido ni promoción ni defensa de dichas lenguas, sólo un reconocimiento de la pluralidad cultural de sus habitantes.

Palabras clave: nacionalismo; representaciones lingüísticas; identidad; dariya; tamazight.

[en] Nationalism and linguistic representations in Ceuta and Melilla

Abstract. This contribution envisages the study of the cities of Ceuta and Melilla as "laboratories" of plurilingualism, due in particular to the presence and contact of several languages. For in Ceuta and Melilla, Castilian is the official language, but the inhabitants of Moroccan origin and Muslim faith, who represent numerically the second most important community of cities, have as their mother tongue Tamazight in Melilla, and Dariya Or dialectal Arabic in Ceuta. These two languages are spoken by about 40% of their respective populations, a percentage which is higher than that of Basque speakers in the Basque Country. Unlike other Spanish bilingual regions, there has never been in these two enclaves, neither defense nor promotion of these languages spoken by the Muslim collective, only a recognition of the cultural plurality of their inhabitants.

Keywords: nationalism; Linguistic representations; identity; dariya; tamazight.

Sumario. 1. El nacionalismo lingüístico y su impacto en Ceuta y Melilla. 1.1. Las justificaciones normativas y políticas del nacionalismo lingüístico. 1.2. Efectos múltiples sobre las representaciones lingüísticas. 2. Metodología de la investigación y características de la población encuestada. 3. Representaciones lingüísticas. 3.1. Las representaciones con respecto a las lenguas. 3.2. Actitudes y comportamientos con respecto al dariya y al tamazight. 3.3. Representaciones lingüísticas e identidades subjetivas. 4. Bibliografía. 4.1. Artículos de prensa. 4.2. Entrevistas.

¹ Departamentos de Lenguas Extranjeras Aplicadas (LEA) y de Lengua, literatura, cultura y civilización extranjera (LLCE). Universidad de Paris Est Marne La Vallée.
E-mail: alis_carras@hotmail.com

Cómo citar: Fernández García, A. (2016) Nacionalismo y representaciones lingüísticas en Ceuta y en Melilla, en *Revista de Filología Románica* 33.1, 23-46.

Desde el año 2004, hemos visto emerger en los enclaves de Ceuta y Melilla una nueva consciencia plurilingüe y desde hace algunos años, el aprendizaje del dariya y del tamazight ha estado animado por iniciativas particulares: en Ceuta, la Casa de la juventud o las Nuevas generaciones del PP promueven cursos de dariya (Jiménez Gálvez 2006: 136). En Melilla, el aprendizaje del tamazight se ha introducido en los rangos del ejército (*El Faro de Melilla* 22/3/2010). Un aprendizaje informal que las autoridades locales aplauden sin dejar de afirmar sin embargo la necesidad de con confundir las prácticas interculturales y los intercambios lingüísticos con lo “políticamente correcto” (Ayora Esteban 2009: 239-254): la necesidad de preservar una única lengua oficial, tanto en las aulas de clase como en las instituciones de las ciudades. Esta contribución se interesa a las representaciones lingüísticas, entendidas como las ideas que nos hacemos de las lenguas. Este estudio analiza también el impacto concreto del nacionalismo lingüístico español definido como la voluntad de mantener la dominación del castellano, en las representaciones lingüísticas de los estudiantes, y más particularmente en los españoles musulmanes procedentes de la inmigración marroquí.

Este artículo presenta los resultados de una encuesta basada en la realización de entrevistas semi-directivas y a la distribución de cuestionarios a 288 estudiantes de cinco institutos de Ceuta y cinco de Melilla. Se tratará de responder a una doble problemática: ¿Cuál es el impacto del nacionalismo lingüístico español en estos dos enclaves plurilingües? ¿Cuáles son las representaciones de los estudiantes frente al tamazight, al dariya y al castellano? La respuesta a dicha problemática se construye en tres tiempos complementarios. La primera parte aborda las consecuencias del nacionalismo lingüístico español en las representaciones lingüísticas en Ceuta y Melilla y determina las justificaciones en las que se fundamenta. La construcción del cuestionario y la composición de la muestra de los estudiantes interrogados son presentadas en detalle en la segunda parte. Después, a partir de los resultados obtenidos, analizaremos los “imaginarios lingüísticos” en estas ciudades a través las representaciones que los estudiantes se hacen de las lenguas. Este trabajo empírico se focaliza en dos medios privilegiados de socialización como son el entorno social y la familia. Nos interesaremos igualmente al papel desempeñado por los actores sociales, los estudiantes y los padres por un lado, así como al de las instituciones escolares y a sus representantes por otro lado.

1. El nacionalismo lingüístico y su impacto en Ceuta y Melilla

Los medios de comunicación se han hecho eco en el transcurso de los últimos años de un debate latente en la vida política española y que oponen aquellos a los que se les dice “nacionalistas” a los “no nacionalistas” (Moreno Cabrera 2007: 351). En medio de este debate, las reivindicaciones alrededor de las lenguas minoritarias son percibidas a menudo más como problemáticas que a partir del prisma de una riqueza colectiva a defender y preservar. Por ello, este artículo propone una reflexión introductiva sobre las características del nacionalismo lingüístico español

que se fundamenta en la idea que el castellano constituye la lengua común del Estado español (Moreno Cabrera 2014: 384), así como un acercamiento a los discursos de ciertas personalidades que alimentan el pensamiento lingüístico de este nacionalismo. Después, se tratará de estudiar las consecuencias del nacionalismo lingüístico en las representaciones lingüísticas de los estudiantes de Ceuta y Melilla, y de extraer al final, las justificaciones sobre las cuales se fundamenta.

1.1. Las justificaciones normativas y políticas del nacionalismo lingüístico

En la España actual, la dicotomía que opone el “nacionalismo” al “no nacionalismo” parte del principio que no existe un “nacionalismo español” como ideología dominante, asociando frecuentemente con ello el nacionalismo a las reivindicaciones minoritarias de ciertas comunidades autónomas². En cambio, en las ciudades de Ceuta y Melilla, las reivindicaciones lingüísticas y culturales exigidas por ciertos partidos a favor del colectivo musulmán no se catalogan como “nacionalistas”³, un término izado por los partidos estatales (PP, PSOE y UPyD) que se dicen “no nacionalistas” en la península, pero que se reivindican “nacionalistas” en estos enclaves españoles. A pesar de esta ambigüedad terminológica, dichas formaciones políticas defienden en estas ciudades, como en el reto del país, una concepción unitaria de la nación española, así como el uso de una lengua propia, el castellano. La antigua portavoz del ayuntamiento de Ceuta, Elena Sánchez (PP) consideró estas reivindicaciones a favor del dariya en la ciudad como “extravagantes”, mientras que, para Juan José Imbroda, el alcalde de Melilla, se trata de peticiones “*insensatas y discriminatorias*” (*El País*, 4/7/2010). Dicho de otro modo, mientras que en el seno de las comunidades autónomas consideradas como “nacionalidades históricas”, el uso y la enseñanza de las lenguas minoritarias suscita debate pero existe en la práctica, la cuestión sigue siendo tabú en Ceuta y Melilla.

En estos enclaves, las tímidas reivindicaciones lingüísticas y culturales del colectivo musulmán provocan el rechazo e incluso el recelo de ciertos habitantes por ser a menudo presentadas como antinómicas de la identidad colectiva y nacional. Para garantizar la unificación de los sentimientos de pertenencia al interior de un territorio, las instituciones estáticas se han servido generalmente de dos medios privilegiados, el sistema educativo por un lado y por el otro, la imposición de una lengua común (Bourdieu 1982: 19-20). En estos dos enclaves españoles, el castellano desempeña un papel simbólico en cuanto elemento representativo de la pertenencia a un grupo mayoritaria, mientras que las otras lenguas, el tamazight en Melilla y el dariya en Ceuta, se ven excluidas del proyecto nacionalista y son presentadas como perjudiciales para la cohesión nacional, aunque sean ampliamente utilizadas en el espacio público.

En esta situación problemática de contacto de lenguas, la lengua excede la simple función comunicativa para adueñarse de una función participativa, ya que es

² Algunos partidos nacionalistas del País Vasco (PNV y EA), de Cataluña (CiU y ERC), y de Galicia (BNG) son representantes de esta ideología “nacionalista” que algunos consideran discriminatoria.

³ Entre los pioneros de esta iniciativa citaremos a la formación Coalición por Melilla (CpM) y al Partido democrático y social de Ceuta (PDSC).

percibida como símbolo de la pertenencia a una comunidad considerada. La lengua se sitúa así en un contexto de conflicto más vasto: el de la identidad colectiva (Tejerina Montaña 1992: 66-67). Para Mohamed Ali, dirigente del partido Coalición Caballas de Ceuta, la ausencia de reconocimiento de la situación plurilingüe de Ceuta es ilustrador del mantenimiento del viejo fantasma del anti patriotismo de los musulmanes: “*Hay gente que teme que se les llame antipatriotas si apoyan el dariya*” (*El Faro de Ceuta* 29/11/2012). Este conflicto lingüístico y simbólico desvela el alcance del prestigio social de las lenguas, que se manifiesta por la creencia en la existencia de un grupo considerado como el grupo de referencia, y el reconocimiento de su poder social. Un prestigio que, según Fishman, no depende de criterios lingüísticos sino más bien políticos (Fishman 1982: 74-76). Consideradas como dos lenguas sin prestigio, el dariya y el tamazight se ven desacreditados con frecuencia así como sus locutores. Tales propósitos se desprenden del análisis de algunos investigadores:

“Un dialecto (dariya) que no tiene estructuras gramaticales fijas, ni soporte escrito, por lo que no se transmite formalmente, sino que depende de una enseñanza oral y por parte de personas poco instruidas o con bajo nivel cultural y es pobre en vocabulario” (Ayora Esteban 2006: 34).

Hay que añadir a este respecto que la hegemonía de la que goza el castellano en estas ciudades no es más que el resultado de circunstancias sociohistóricas que han hecho de esta lengua la única lengua oficial, negando con ello la pluralidad lingüística de una parte de sus habitantes. Esta negación lingüística del dariya y del tamazight forma parte de lo que Henri Boyer considera como una “*entreprise linguicide*” (Henri Boyer 2008: 71) o “*lingüicidio*”, en la medida en que las autoridades de las ciudades y el Estado español han olvidado e incluso borrado, hasta una fecha muy reciente, la pluralidad lingüística de estos enclaves. Si una serie de nuevas actitudes más favorables al reconocimiento lingüístico del dariya y del tamazight se han ido desarrollando desde el 2006, estas iniciativas siguen siendo bastante tímidas. Además, para los dirigentes políticos musulmanes de las ciudades, nunca se ha tratado de exigir para estas dos lenguas un estatuto semejante al del castellano, expresando con ello una cierta ambigüedad (*El Faro de Melilla* 19/9/ 2013; *Libertad digital* 10/4/2009).

Si Mustafá Aberchán, dirigente del partido Coalición por Melilla (CpM), afirma soñar con un futuro en el que “*el tamazight acabe siendo oficial*” (*El País* 4/7/2010), en el momento de los debates sobre el nuevo estatuto autonómico de la ciudad, en ningún momento sus tomas de posiciones expresaron tal sueño. A su vez, Mohamed Ali solicitó el reconocimiento institucional del dariya en el futuro estatuto de autonomía de Ceuta, pero sin dejar de insistir que en ningún caso se trataba de debilitar el carácter oficial del castellano. En la actualidad, su partido sigue manteniendo cierta prudencia con respecto al dariya, si su programa pugna por el “*reconocimiento institucional de la pluralidad lingüística y cultural de la sociedad ceuti*”, y los discursos de este líder exigen simplemente su reconocimiento, como él mismo me lo explicó durante una entrevista: “*Lo que*

*pedimos es el reconocimiento del dariya y no su cooficialidad, lo que pedimos es su promoción*⁴.

Otra justificación del nacionalismo lingüístico español es el hecho de considerar el castellano como la lengua común y la única capaz de garantizar la comunicación entre todos los ciudadanos provocando así la exclusión de todas las otras lenguas. El pensamiento nacionalista lingüístico español se apoya en la exaltación del concepto de “lengua común” y en el desprestigio del de “lengua propia” (Moreno Cabrera 2012: 294). Las palabras del alcalde de Ceuta exaltan el alcance nacionalista del castellano en la ciudad: “*El carácter histórico y social del español como lengua común de los ceutíes es un rasgo indiscutible*” (Ceuta al día 4/4/2011). En estas dos ciudades como en el resto de España, la noción de “lengua común” utiliza el pasado con el objetivo de arraigar sus raíces y justificar su hegemonía como un hecho natural y como el resultado de la historia:

“El castellano es la lengua común que desde hace siglos viene hablándose en estas ciudades en un plano de igualdad con otros idiomas, que además de no ser españoles, son totalmente desconocidos por la mayoría de habitantes” (Libertad digital 4/11/2004).

En estos enclaves, la legitimación histórica del castellano como “lengua común” se apoya en el recurso a un discurso con fuerte carácter nacionalista que opone el autóctono al extranjero⁵. De este modo, algunos habitantes consideran el dariya y el tamazight como dos “lenguas extranjeras” a las ciudades:

*“Vamos a ver, a un español cuando va a Noruega que le pasa, pues que si no aprende la lengua del país a los dos meses le echan, pues aquí igual, que hay muchos que no saben hablar español, y eso no puede ser”*⁶.

En este sentido, el presidente de Melilla, Juan José Imbroda, calificó el tamazight como una “*lengua no española*”⁷. Del mismo modo, en 2010, el representante del gobierno en Ceuta consideró el dariya como un “*dialecto extranjero*”: “*La presencia de tal dialecto no es tradicional, sino fruto de una relativamente reciente y muy numerosa afluencia de personas de otro país*”⁸.

Si el castellano en cuanto “lengua común” de todos los españoles es motivo de consenso para los no nacionalistas, el concepto de “lengua propia” utilizado para referirse a las lenguas habladas en las “nacionalidades históricas” ha sido retomado para nombrar las lenguas habladas en Ceuta y Melilla. Este concepto es percibido

⁴ Entrevista con Mohamed Ali, presidente del partido Caballas, Ceuta, 25 octubre 2014.

⁵ A pesar de esta marginalización, algunos habitantes defienden su aprendizaje informal: «*Aquí el idioma oficial es el español, pero no estaría mal que se aprendiera dariya, aunque no sea una lengua de Ceuta*», cf. entrevista con Nacho, periodista de RTV, Ceuta, 25 octubre 2014.

⁶ Entrevista con un miembro de la Cofradía de veteranos, viudas y huérfanos de las fuerzas armadas, Ceuta 27 octubre 2014.

⁷ «Imbroda califica de ‘infumable’ pretender que el tamazight sea cooficial en Melilla», *Ceuta al día*, 8 noviembre 2004, [http://www.libertaddigital.com/sociedad/imbroda-califica-de-infumable-pretender-que-el-tamazight-sea-cooficial-en-melilla-1276237131].

⁸ Gonzalo TESTA, «El gobierno considera el árabe dialectal una lengua ‘no tradicional’ e ‘inmigrada’», *Ceuta al día*, 9 diciembre 2010, [http://www.ceutaldia.com/content/view/57043].

por el nacionalismo español como “*cuestionable, rechazable y relativo*” (Moreno Cabrera 2012: 398). Algunos afirman así que el tamazight y el dariya son dos lenguas pobres, inacabadas e híbridas “*propias de los estadios de transición*” (Herrero Muñoz-Cobo 2013: 18). Una visión compartida por los intelectuales que afirman que el concepto de “lengua propia” carece de sentido no siendo más que el resultado de una manipulación (Lozano 2005: 150). Para el nacionalismo lingüístico español (Ruiz Sora 2008: 21), la propia situación lingüística de Ceuta y Melilla, con la presencia de varias lenguas en contacto, se concibe como un factor de desorden lingüístico que engendra “*un mal árabe y un mal español*” (Rivera Reyes 2012: 128).

En efecto, numerosos entrevistados de origen peninsular reprochan a los musulmanes de las ciudades hablar un castellano aproximativo. Este también parece ser el discurso oficial de las autoridades que recalcan constantemente la necesidad de reforzar el aprendizaje del castellano, refiriéndose muy a menudo a su desconocimiento por parte de ciertos sectores de la población⁹. Estos propósitos expresan la presencia de un fuerte “*monolingüismo militante*” que se concretiza en la certitud que los bilingües castellanos/dariya de Ceuta y castellano/tamazight de Melilla emplean una lengua minoritaria y sin ninguna utilidad (Tusson 2011: 19). Otra manifestación de ese monolingüismo militante es el empeño en catalogar el dariya y el tamazight como simples “*dialectos*” (Herrero Muñoz-Cobo 2013: 24; Moscoso García 2007: 207-209; Vicente 2005: 61-67). Una tentativa a la que se oponen ciertos autores como Héctor López Morales que rechaza esta distinción por estar más basada en criterios extralingüísticos (el uso y el nivel de prestigio) que lingüísticos (López Morales 1989: 63-74). Criterios tales y como el reducido número de locutores y el nivel de prestigio son a menudo destacados por ciertos especialistas para catalogarlas como dialectos (Herrero Muñoz-Cobo 2013: 25). Además, la ausencia de codificación del dariya y del tamazight hace de ellas dos lenguas muy sensibles a los préstamos lingüísticos, basta a otros especialistas para considerarlas como un “*hablar*” o como una variedad lingüística.

Otra manifestación del monolingüismo militante en estas dos ciudades es el borrón, por no decir, la negación de estas lenguas del espacio público. En las calles de Ceuta y de Melilla, no hay carteles en tamazight o en dariya, ni tan siquiera en la frontera con Marruecos por donde transitan cada día una gran mayoría de los locutores de estas dos lenguas. En las escuelas de las ciudades, tampoco hay manuales sobre estas dos lenguas y ningún espacio les está reservado. Este destierro lingüístico voluntario del dariya y del tamazight aparece como un dispositivo más de acción del nacionalismo lingüístico español negando en la esfera pública, el carácter plurilingüe de las ciudades.

1.2. Efectos múltiples sobre las representaciones lingüísticas

Se tratará ahora de estudiar las repercusiones de los lugares comunes o de los “*axiomas*” (Moreno Cabrera 2010:8) característicos del nacionalismo lingüístico español en las ciudades de Ceuta y de Melilla promovidos por ciertas personalidades de las ciudades y su impacto sobre las representaciones lingüísticas

⁹ Tania COSTA, *Op. Cit.*, 19 septiembre 2013.

(*El Faro de Melilla* 12/11/2013). Los intercambios con ciertos profesores me han permitido entender opiniones y consideraciones a menudo críticas con respecto a las competencias de los alumnos que tiene por lengua materna el dariya o el tamazight. Estudiantes percibidos bastante negativamente, a través del prisma de la conducta desviada o del fracaso y a menudo sometidos a una presión educativa que les estigmatiza a causa de su lengua materna y de sus orígenes. Consideraciones tales y como “no les dejo que hablen dariya”¹⁰, “es que son unos liantes”¹¹, o “no nos engañemos, la cabra siempre tira al monte”¹², constituyen algunos testimonios del impacto del nacionalismo lingüístico e incluso del descrédito lingüístico y cultural de ciertos profesionales de la educación de las ciudades (Zimmermann 1974: 46-70).

Si la pluralidad lingüística es apreciada por el conjunto de los profesores, dicha pluralidad parece ser con frecuencia la consecuencia de una simple declaración de intenciones. En realidad, son numerosos los profesores que se muestran reticentes sobre la introducción en la escuela de una lengua diferente del castellano. Si ciertas voces se han manifestado para afirmar los efectos positivos de tal iniciativa, las reivindicaciones son sin embargo tímidas ya que sólo consideran un uso auxiliar de dichas lenguas. Las palabras de la profesora Verónica Rivera son reveladoras del carácter experimental de esta introducción lingüística: “No se trata de dar las clases en ‘dariya’, sino de poner ejemplos y hacer comparaciones para fomentar la reflexión metalingüística y metacognitiva” (*El Faro de Ceuta* 30/12/2011). Es más, en los establecimientos escolares de las ciudades, existe un cierto clivaje etnolingüístico que desvela una especie de guetización socio-educativa. Los profesores que he encontrado afirman que si existen establecimientos en los que no se entiende ni una sola palabra en castellano, hay otros en los que al contrario, el dariya o el tamazight están completamente ausentes. Durante mis discusiones con profesores, he podido aprender que algunos de entre ellos prohíben el uso del tamazight y del dariya en las aulas y desaconsejan fuertemente a los padres que utilicen estas lenguas con sus hijos. Las palabras de un profesor de Ceuta son perfectamente ilustradoras: “Cuando les oigo hablar dariya, les mando a callar. Lo hago por ellos porque tienen muchas lagunas en español y no es sus casas en donde van a superarlas”¹³.

Asimismo, en Ceuta y Melilla, el fracaso escolar de los estudiantes se justifica con frecuencia como siendo una consecuencia directa de su bilingüismo, un razonamiento que no es utilizado, sin embargo, para explicar el fracaso escolar en otras regiones españolas bilingües en donde se apunta a una confluencia de múltiples factores. Este efecto del nacionalismo lingüístico en las representaciones acerca del tamazight y del dariya ha estado alimentado por una serie de estudios¹⁴.

¹⁰ Entrevista con Óscar, profesor de lengua y literatura española, Ceuta, 3 octubre 2015.

¹¹ Entrevista con una profesora del colegio España, Melilla, 25 abril 2015.

¹² Entrevista con Juan Carlos, profesor de filosofía, Melilla, 27 abril 2015.

¹³ Entrevista con M.H. profesor de literatura, Ceuta, 29 octubre 2014.

¹⁴ Ramírez Salguero asocia la escasez de habilidades intelectuales y de rendimiento escolar de los alumnos dariyófonos al mal manejo de la lengua oficial, cf. Inmaculada RAMÍREZ SALGUERO, Francisco HERRERA CLAVERO, Leandro NAVAS MARTÍNEZ, Juan CASTEJÓN COSTA y Francisco MATEOS CLAROS, *La educación en Ceuta camino hacia la interculturalidad*, Ceuta, Instituto de estudios ceuties, 2006, p.150. Para Ruiz Laso y Cantón Martínez, el débil manejo del castellano de dichos estudiantes explicaría su fracaso escolar, cf. Adrian RUIZ LASO y Luisa CATÓN MARTÍNEZ, *El alumnado de*

No obstante, esta desregulación lingüístico-cultural genera una situación de conflicto representada por la imagen de “*la escuela enseña una lengua y el niño piensa en una otra*” (Aróstegui 2002: 102). Se trata de la primera dificultad a la que se afronta el niño de lengua materna distinta al castellano a su llegada a la escuela, aunque dicha dificultad se niegue con frecuencia en los informes educativos (Alemany Arrebola, Rojas Ruiz, Gallardo Vigil y Sánchez Fernández 2013: 193). Otro efecto del nacionalismo lingüístico español en las representaciones lingüísticas es el empeño de ciertos intelectuales en considerar toda reivindicación lingüística como la prueba de una voluntad de imponer una ciudadanía diferencia (Rontomé Romero 2003: 479), contrariamente al castellano considerado como libre de toda imposición nacionalista y formando parte de una red más extensa, la de la universalidad pan-hispánica (Moreno Cabrera 2007: 357). Una percepción que contrasta con la de otros investigadores que afirman que el reconocimiento de estas dos lenguas se convertiría en un importante instrumento de integración (Flores 1998; Moscoso García 2013:96-97).

La polémica acerca de las lenguas en las ciudades se reavivó en 2005 durante el debate acerca del estatuto autonómico de las ciudades (Jiménez Gámez 2006: 129-150). La situación del dariya y del tamazight fue objeto de desacuerdos alimentados por el rechazo del PP, que acabó aceptando pese a su rechazo inicial, la protección del dariya en Ceuta y reconociendo la pluralidad lingüística de Melilla (*La Razón* 2/12/2006). Bajo la presión del Consejo de Europa y gracias a la creación por la UNESCO del día mundial de la lengua materna, el partido UCDE de Ceuta lanzó una campaña de sensibilización en defensa del dariya con algunas recomendaciones: “*Lo ideal es que los primeros cursos se impartieran en la lengua materna y al final del ciclo de primaria, se incorporara una lengua nacional a la suya propia*” (Jiménez Gámez 2006: 139). Sin embargo, desde que estas dos lenguas son objeto de reivindicaciones, ellas se ven rechazadas en nombre de la defensa del nacionalismo español. Este fue el caso cuando algunos partidos pidieron que el manejo del dariya se convirtiera en requisito para postular a los puestos de auxiliar de enfermería. El sindicato UGT denunció lo que consideró ser una “ofensa para la ciudad” y un ataque en contra del nacionalismo español por “*exigir el dominio de la lengua árabe cuando estamos en España*” (Jiménez Gámez 2006: 137). De igual modo, el PP de Ceuta rechazó la proposición de traducir en árabe los carteles de promoción de las Murallas reales, como lo propuso el partido de Mohamed Ali, que veía en esta iniciativa un atractivo turístico para los visitantes marroquíes (*El País* 12/09/2005). En este mantenimiento de ciertos límites a la pluralidad lingüística de las ciudades, hay que interpretar el veto del PP de Ceuta sobre la realización de un estudio científico del dariya (*El Faro de Ceuta* 29/11/2012). Para los detractores del nacionalismo lingüístico, el tamazight y el dariya son dos lenguas poco fáciles de asimilar en razón de su falta de codificación y con un escaso alcance comunicativo a causa de su anclaje estrictamente local. Según ellos, el reconocimiento de estas dos lenguas tendría un efecto regresivo sobre las prácticas lingüísticas, lo que no permitiría el progreso social y

secundaria de Ceuta. Sus características y sus dificultades de aprendizaje, Ceuta, Impredisur, 2007, p. 140. Finalmente, Roa Venegas concluye sobre la existencia de diferencias considerables entre los estudiantes en función de su lengua materna, cf. Roa VENEGAS, «Rendimiento escolar y situación diglósica en una muestra de escolares en Ceuta», *Revista de investigación educativa*, vol. 8, nº1, 2006, p. 200.

sumergiría a estas dos ciudades y a sus habitantes en el localismo y en el retroceso cultural.

2. Metodología de la investigación y características de la población encuestada

La metodología empleada en esta investigación incluye el uso complementario de técnicas cuantitativas y cualitativas. Los cuestionarios realizados con los estudiantes han constituido el corpus cuantitativo, mientras que las entrevistas semi-directivas con estudiantes, pero también con algunos de sus padres y profesores ha permitido recoger datos cualitativos complementarios acerca de las representaciones lingüísticas. Durante la realización de entrevistas, las temáticas privilegiadas han sido las siguientes: el entorno familiar y social, las condiciones socioeconómicas, las tradiciones (fiestas y prácticas religiosas), los sentimientos de pertenencia, los sentimientos de integración/exclusión, el modo de vida de los padres (apertura al modo de vida español/occidental y percepción del país de origen). El tipo de cuestionario elegido ha sido una adaptación del utilizado por el instituto de estadística de Cataluña (Idescat). El objetivo de esta encuesta por cuestionarios ha sido realizar un análisis más sintético, más allá de los clichés y estereotipos y de las ideas recibidas, acerca de las representaciones sociolingüísticas de los estudiantes de las ciudades. La distribución de dichos cuestionarios se ha llevado a cabo a la salida de los institutos y durante el tiempo de los recreos. Dos bloques temáticos han sido privilegiados para proponer un estudio satisfactorio que tenga en cuenta las diferentes variables y sitúe los resultados en su contexto social: 1) las características sociodemográficas, la edad de escolarización y las creencias religiosas de los estudiantes y 2) las actitudes con respecto al aprendizaje de las lenguas, el interés por las lenguas, las preferencias y también los conocimientos con respecto a las diferentes lenguas.

La muestra total ha sido de 288 cuestionarios¹⁵: en Ceuta, de los 144 cuestionarios, 60 han sido recogidos en dos institutos (Príncipe Felipe y Pablo Ruiz Picasso) en los que el número de estudiantes de origen marroquí se estima a casi la mitad del total de alumnos. Los 60 otros cuestionarios han sido obtenidos en los establecimientos Mare Nostrum y Santa Amelia, donde los estudiantes de origen marroquí representan entre el 50% y el 80% del total de los inscritos. Finalmente, los 24 cuestionarios restantes han sido recogidos a la salida del instituto Lope de Vega, un establecimiento frecuentado por un 35% de alumnos de origen marroquí y un 65% de origen peninsular (Rivera Reyes 2012: 157).

En Melilla, de los 144 cuestionarios, 91 han sido obtenidos a la salida de cuatro establecimientos escolares (Leopoldo Queipo, École d'art, Huerta Salama, Miguel Hernández), 53 otros cuestionarios han podido ser distribuidos en el instituto Rusadir. El primer establecimiento Leopoldo Queipo, está situado en el centro de la

¹⁵ La muestra inicial era de 321 cuestionarios (150 en Melilla y 171 en Ceuta), pero tras haber excluido algunos por estar incompletos, la muestra final ha sido de 288 cuestionarios (144 en Ceuta y 144 en Melilla).

ciudad. Los establecimientos Miguel Hernández y Huerta Salama, se sitúan en el distrito 7, habitado por una población compuesta por el 71,4% de residentes de origen hispánico y un 14,3% de origen marroquí. La Escuela de arte es un establecimiento situado en el distrito 8 donde reside un 70% de habitantes de origen peninsular y un 20% de origen marroquí pero que, en función de la oferta educativa propuesta, muy focalizada sobre las formaciones artísticas, acoge un público muy heterogéneo. El instituto Rusadir está situado en un barrio del distrito 4 cuya población es mayoritariamente de origen marroquí. Sólo el director de este instituto se ha mostrado dispuesto a superar las interdicciones fijadas por la administración educativa de la ciudad ayudándonos a poner en marcha esta encuesta al interior del establecimiento. Él ha justificado por otro lado su iniciativa denunciando la indiferencia de la administración con respecto a la realidad sociocultural de la ciudad: *“La situación académica de la ciudad continúa siendo alarmante y los programas de apoyo no son suficientes. Necesitamos estudios prácticos sobre los cuales asentar los programas teóricos”*¹⁶. En el transcurso de la distribución de los 53 cuestionarios en el instituto Rusadir, los estudiantes han sido reunidos en un aula durante los 25 minutos de la pausa escolar.

Los conjuntos de los gráficos de este capítulo exponen los resultados en efectivos. El gráfico 1 presenta el primer indicador relativo a la edad de los alumnos encuestados.

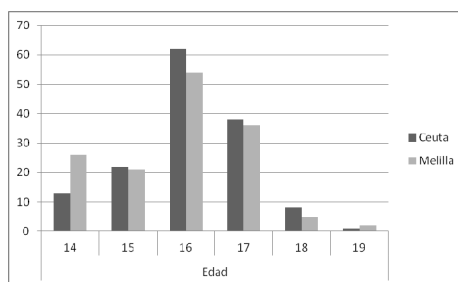


Gráfico 1. Representación de la muestra en función de la edad.

Como se puede observar, el tramo de edad más representado de la encuesta es el relativo a los estudiantes de 16 años. También es significativo considerar desde un punto de vista cuantitativo, la importancia de los jóvenes de 17 años y en menor medida, de los de 18-19 años. La muestra se compone de jóvenes inscritos en las clases de 3º y 4º de la ESO y de las ramas generales y profesionales de los dos años de Bachillerato. La tabla siguiente presenta la composición de la muestra en función de tres otras variables: el sexo, la religión y el lugar de nacimiento. En lo relativo al sexo, los cuestionarios presentan un número más elevado de chicas (61,1%) que de chicos (39,1%). Esta sobrerrepresentación de las chicas confirma las estadísticas generales relativas a la educación en las ciudades, que ponen de

¹⁶ Entrevista realizada con el director del instituto Rusadir, Melilla, 29 enero 2009.

realce que las chicas superan tanto en número como en resultados a los chicos, estando estos últimos más expuestos al fracaso escolar¹⁷.

Tabla. 1. Representación de la muestra en función del sexo, la religión y el lugar de nacimiento.

		Ceuta	Melilla
Sexo			
	<i>Chicos</i>	48	55
	<i>Chicas</i>	96	89
Religión			
	<i>Católica</i>	54	23
	<i>Musulmana</i>	86	117
	<i>Otra</i>	1	1
	<i>No creyente</i>	3	3
Lugar de Nacimiento			
	<i>Marruecos</i>	22	8
	<i>Ceuta/Melilla</i>	100	122
	<i>Península</i>	22	14
Total (N)		144	144

Entre los 288 estudiantes entrevistados, 203 declaran ser de religión musulmana (70,4%), y sólo 77 dicen ser de religión católica (26,7%). Esta sobrerrepresentación de los estudiantes de origen marroquí se explica por su presencia mayoritaria en los establecimientos públicos de la ciudad. Al contrario, los estudiantes de origen peninsular representan casi la totalidad de los inscritos en los centros educativos privados y religiosos de las ciudades (López Ruiz 2006: 55-78). Además, la concentración de estudiantes musulmanes es total en los establecimientos situados en la periferia de los enclaves. Al contrario, el número de agnósticos en la encuesta es insignificante, ya que solo seis estudiantes han declarado no tener ninguna creencia religiosa. Así mismo, la práctica de otras religiones es también muy minoritaria: sólo dos estudiantes de los 288 encuestados han declarado practicar una religión distinta a las dos religiones anteriormente citadas. Teniendo en cuenta la presencia de otras comunidades culturales en las ciudades, es posible avanzar la hipótesis de una escolarización de sus hijos en la enseñanza privada. En lo que concierne al lugar de nacimiento: el 77% de los estudiantes han nacido en las ciudades, mientras que un 12,5% han nacido en la península y un 10,4% en Marruecos. Al final, el 83,3% de entre ellos declaran haber vivido la mayor parte

¹⁷ Sobre la escolarización femenina en el sistema educativo español: *VI informe de España sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer*, Ministerio de sanidad y asuntos sociales, [http://www.msssi.gob.es/ssi/igualdadOportunidades/internacional/onu/Documentos/VI_Infor_marzo_2008.pdf].

de sus vidas en estas ciudades, por lo que los cuestionarios presentan una muestra mayoritariamente compuesta de melillenses y de ceutíes.

Finalmente, siguiendo la batería de cuestiones abordadas, hay que precisar las respuestas de los estudiantes acerca de las profesiones de sus padres. Los resultados obtenidos permiten subrayar que las madres de 45,8% de los estudiantes interrogados son amas de casa, y que solamente el 22,9% de entre ellas trabajan. Esta cuestión ha suscitado un porcentaje bastante elevado de “sin respuestas” y de la categoría “otros casos” representando el 17,3% del total, y en el cual encontramos profesiones muy diferentes. La magnitud de la categoría socioprofesional “amas de casa” ampliamente mayoritaria, subraya de cierta manera la predominancia en Ceuta y Melilla de un modelo patriarcal. Sin embargo, la situación del mercado del trabajo en estos enclaves obliga a poner este resultado en perspectiva. Según las estadísticas oficiales, el mercado laboral en dichas ciudades se caracteriza por las diferencias muy pronunciadas entre los hombres y las mujeres: mientras que el paro afecta a alrededor del 24,7% de los hombres en edad de trabajar, esta cifra se eleva a 46,1% en lo relativo a las mujeres de Ceuta y a un 36,9% en Melilla (*El Faro de Ceuta* 17/3/2016).

3. Representaciones lingüísticas

3.1. Las representaciones con respecto a las lenguas

En Ceuta y Melilla, las asimetrías lingüísticas entre la percepción de una lengua fuerte y oficial, el castellano, y otra oral y minoritaria, el tamazight y el dariya, tienden a desvalorizar los intercambios lingüísticos que no se conciben como una ventaja capaz de enriquecer la competencia comunicativa y el universo cultural. A este respecto, el gráfico siguiente muestra las actitudes frente a la práctica bilingüe en las ciudades. Los resultados obtenidos ponen de realce que la mayor parte de los estudiantes considera ventajoso el hecho de ser bilingües.

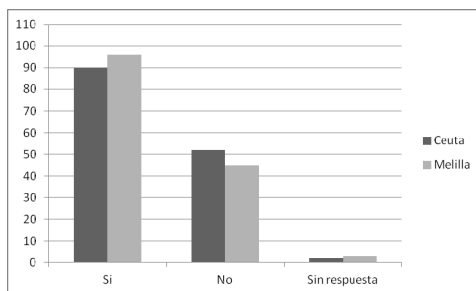


Gráfico 2. ¿Consideras que ser bilingüe es una ventaja?

Sin embargo, los resultados obtenidos indican también que un número minoritario pero significativo de locutores afirman no encontrar ninguna ventaja en el bilingüismo. En Ceuta, entre los 52 alumnos que han respondido “no”, 40 eran

alumnos católicos y 12 musulmanes. En Melilla, de las 42 respuestas negativas, 18 correspondían a alumnos católicos y 24 a musulmanes. La interpretación de este resultado nos conduce a una doble hipótesis: en primer lugar, la existencia de un cierto complejo de “inferioridad lingüística” en los estudiantes manejando el tamazight y el dariya, dos lenguas desacreditadas por su oralidad y sus estatutos minoritarios (Vicente 2005: 63). Además, los alumnos que hablan una de estas dos lenguas desacreditan sus competencias lingüísticas al provecho de un monolingüismo considerado como más tranquilizador: una identidad, una lengua (Biichle 2007: 85). Se aprecia también una cierta voluntad de integración por la parte de los alumnos musulmanes para reproducir la representación de un bilingüismo no-ventajoso mayoritario en las respuestas de sus camaradas católicos.

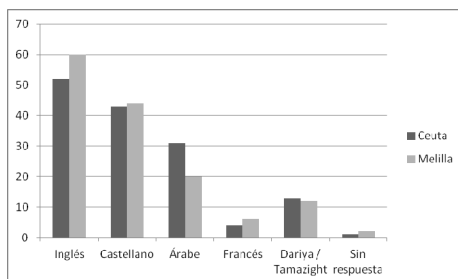


Gráfico 3. En tu opinión, ¿cuál de las siguientes lenguas te parece más importante?

Cuando se ha preguntado a los estudiantes que dijeran cuál es la lengua que consideran más importante, las respuestas obtenidas tanto en Ceuta como en Melilla, subrayan el predominio del inglés, seguido del castellano y del árabe. La elección mayoritaria del inglés muestra la representación de esta lengua como una lengua internacional. Después, la importancia acordada al castellano transmite la interiorización de esta lengua como una lengua común, ya que como afirma Mohamed Alí, dirigente del partido Coalición Caballas de Ceuta, los musulmanes de la ciudad se sienten “*muy españoles*”¹⁸. El caso del árabe merece una reflexión particular: para algunos estudiantes musulmanes, el árabe está considerado como la “verdadera lengua”, por ser la lengua de la religión lo que la dota de una cierta sacralidad por ser la “*lengua del Corán*”¹⁹ o “*la lengua del paraíso*”²⁰. A pesar de un manejo sumario de esta lengua, el árabe se alza para ellos como un elemento unificador de la identidad religiosa islámica (Calvet 1999: 231). Los estudiantes musulmanes comparten por lo tanto la representación de que el árabe es la lengua de su cultura de origen aunque no la manejen. Al contrario, el dariya o el tamazight están considerados como poco importantes aunque sean dos lenguas habladas por un número muy importantes de entre ellos (Fernández García 2016: 444). Esto muestra igualmente la interiorización de representaciones peyorativas en torno a las lenguas: en Ceuta, la desvalorización del dariya se hace por su consideración de

¹⁸ Entrevista realizada en la sede del partido en el barrio de Hadú, Ceuta, 24 octubre 2014.

¹⁹ Entrevista con Aicha, 14 años, Ceuta, 5 octubre 2015.

²⁰ Entrevista con Sarah, 15 años, Ceuta, 5 octubre 2015.

“*batiburrillo*” o mezcla lingüística caótica. En Melilla, es la ruralidad del tamazight, su oralidad y su falta de codificación lo que justifica su descrédito.

El segundo nivel de análisis del cuestionario busca estudiar aspectos como las actitudes manifestadas por los alumnos con respecto al aprendizaje de las lenguas extranjeras en general, y del tamazight y del dariya en particular. Se trata igualmente de desvelar las razones que explican el uso de una u otra lengua por parte de los estudiantes, y el papel desempeñado por el medio en tal elección lingüística. El primer paso dado para aprehender el interés por las lenguas y las representaciones asociadas a ellas en cuanto medios de comunicación, ha sido el cuestionar a los jóvenes acerca de la lengua que prefieren aprender.

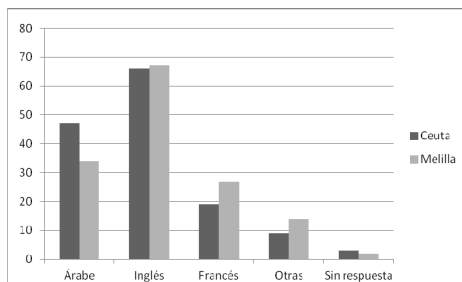


Gráfico 4. ¿Qué lengua te gustaría aprender?

Tanto en Ceuta como en Melilla, los estudiantes han elegido mayoritariamente el inglés (66 y 67 repuestas respectivamente) confirmando la representación de una supremacía internacional de esta lengua. Así, manifestando su preferencia por el inglés, los estudiantes de ambas ciudades desarrollan actitudes próximas a las que podemos encontrar en el mismo público en la península. Entre las razones que animan a los estudiantes a querer aprender el árabe clásico, la motivación religiosa gana, dicha motivación está seguida de la familiar que les permitiría reforzar los vínculos comunitarios, mientras que la finalidad propiamente comunicativa aparece en tercera posición. Sin embargo, el árabe que sigue siendo objetivamente la lengua secundaria de los musulmanes de las ciudades se encuentra superado por la atracción del inglés: 47 respuestas en Ceuta y 34 en Melilla.

3.2. Actitudes y comportamientos con respecto al dariya y al tamazight

Con el objetivo de mejor comprender la valorización de la diversidad lingüística de las ciudades, los gráficos siguientes determinan cuáles son las actitudes con respecto al dariya y al tamazight. Actitudes que, según los datos obtenidos, se presentan sesgadas. Por ello, como respuesta a la pregunta: “¿Te gusta que en Melilla se hable tamazight?”, y “¿Te gusta que en Ceuta se hable dariya?”, se puede observar a primera vista, una actitud globalmente positiva frente al uso de estas dos lenguas, ya que más de la mitad de los estudiantes de la muestra se declaran favorables (47,1% en Ceuta y 38,8% en Melilla) e incluso muy favorables

a su uso (10,4% y 12,5% respectivamente). Pero el desinterés se sitúa en segunda posición para el 25% y el 32,6% de los estudiantes cuestionados. Sólo un 10,4% y un 7,6% de los estudiantes no se declaran favorables al uso del dariya en Ceuta y del tamazight en Melilla. Se debe destacar también el número significativo de alumnos que prefiere no pronunciarse sobre el uso de estas lenguas: 6,2% en Ceuta y 8,3% en Melilla. La adición de estas tres opciones, la del desinterés, la del desacuerdo y la del silencio predomina sobre la actitud favorable, de tal manera que esta muestra pone de realce una actitud más bien pasiva con respecto a la utilización de estas dos lenguas.

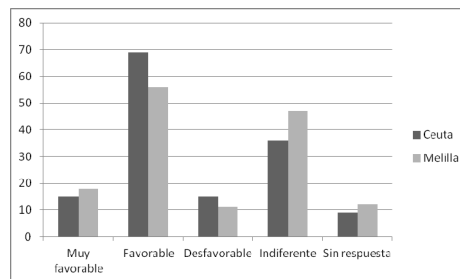


Gráfico 5. Actitudes respecto al uso del tamazight y del dariya

La valorización del dariya y del tamazight en función de la religión declarada confirma una percepción globalmente positiva. Sin embargo, el entusiasmo frente a dichas lenguas es claramente más pronunciado para los estudiantes que se declaran musulmanes (70,9% de opiniones favorables y muy favorables en Ceuta y 55,5% en Melilla) que para aquellos que se dicen católicos (42,5% y 39,1% respectivamente). La indiferencia hacia las lenguas es también significativa tanto para los alumnos musulmanes como católicos. En Melilla, el 33% de los estudiantes musulmanes se declara indiferente al tamazight contra un 26% de los camaradas católicos, mientras que en Ceuta, la indiferencia parece más pronunciada en los estudiantes católicos (33% contra 19%). Se puede así afirmar que los estudiantes musulmanes se muestran a la vez más favorables y más indiferentes. Estos jóvenes parecen estar divididos entre el deseo de reconocimiento de estas lenguas y la interiorización de su inferioridad y de su papel subalterno.

Tabla 2. Actitudes respecto al uso del tamazight y del dariya según la religión

	Ceuta		Melilla	
	<i>Católica</i>	<i>Musulmana</i>	<i>Católica</i>	<i>Musulmana</i>
Muy favorable	1	14	0	18
Favorable	22	47	9	47
Desfavorable	7	5	7	3

Indiferente	18	17	6	39
Sin respuesta	6	3	1	10
N	54	86	23	117

Cuando se pidió a los estudiantes que explicaran cuales eran las razones y las motivaciones que les llevaban a utilizar el tamazight o el dariya, y el castellano, las respuestas oscilan entre el poder y la solidaridad. El dariya y el tamazight parecen ser utilizados para comunicar más fácilmente (43% para el dariya y 47% para el tamazight), pero también, para que los otros no puedan comprender (30% y 38% respectivamente). Se puede constatar que el dariya y el tamazight son dos lenguas utilizadas para garantizar una comunicación más fluida, lo que expresa una cierta solidaridad lingüística, sobre todo si tenemos en cuenta el peso en las ciudades, de la inmigración marroquí, cuyos miembros son locutores nativos de estas lenguas²¹. De cualquier forma, hay que poner de relieve el uso estratégico de estas lenguas: a menudo utilizadas por los jóvenes musulmanes con una lógica de “inversión del estigma”, en la medida en la que dichas lenguas dificultan la comprensión con aquellos locutores que no las hablan (Goffman 2003: 169). Este es el caso cuando los estudiantes dariyófonos y tamazigófonos quieren criticar o insultar a uno/a de sus camaradas monolingües, un empleo de la lengua que implica una distinción simbólica y una revalorización dicha lengua al excluir a los estudiantes monolingües del campo de los intercambios lingüísticos.

Del mismo modo, el castellano es utilizado con frecuencia para marcar una cierta superioridad, reforzando con ello el uso de la lengua como instrumento de poder. Es al menos lo que expresa Sara cuando cuenta cómo para “vengarse” de los marroquíes que la llaman “la española” por su acento al hablar dariya, ella les habla en castellano para mejor mostrar su identidad española y musulmana²². Este empleo del castellano manifiesta el recurso a la afiliación nacional para marcar una superioridad lingüística frente a un locutor que tiene un menor manejo de esta lengua. Una elección idiomática que establece diferencias y que instaura una situación de conflicto. Además, teniendo en cuenta la edad de los jóvenes de la muestra, hay que tener presentes que el empleo lingüístico expresa a menudo el deseo de auto-afirmación de estos adolescentes. Por ello, para los estudiantes de origen marroquí, el dariya y el tamazigh se presentan como los medios para afirmarse. Este es el caso de Leila, la hija de Dounia, que afirma que “*la niña en casa nada más que habla español y es que está muy rebelde, y aunque la digamos en dariya, ella erre que erre*”²³.

El gráfico siguiente (gráfico 7) aporta una información suplementaria, la cuestión propuesta se focaliza ya no en el uso del dariya o del tamazight, sino en la actitud respecto a su aprendizaje. Se ha querido saber con ello lo que los jóvenes quieren hacer del uso de estas lenguas y el lugar que quieren consagrarlas en las ciudades. Parece que la mayoría de los estudiantes se declaran favorables al

²¹ En Marruecos, el árabe es la lengua oficial de al menos dos tercios de la población. Pero hay que distinguir entre el árabe clásico del árabe llamado dialectal, del que forma parte el dariya que es una variante del amazighe, lengua ya considerada oficial pero que no posee una forma unificada.

²² Entrevista realizada en Ceuta, 5 octubre 2015.

²³ Entrevista realizada en Ceuta, 30 octubre 2014.

aprendizaje del dariya en Ceuta y del tamazight en Melilla, el “sí” corresponde así a 73 y 78 respuestas respectivamente. La opción “muy favorable”, ha suscitado menos entusiasmo en los estudiantes de las ciudades ya que solamente 9 en Ceuta y 12 en Melilla han elegido esta opción. Este resultado muestra una actitud positiva y favorable respecto al aprendizaje de estas dos lenguas pero carente de entusiasmo. Esto ha llevado a constatar que, al menos desde un punto de vista formal y declarativo, una proporción importante de estudiantes no se opone al aprendizaje de estas dos lenguas. Sin embargo, esta actitud mayoritaria no es consensual debido a la amplitud de las respuestas “desfavorable”, “indiferente”, “no sé” y de la ausencia de respuestas, que afecta a un total de 62 estudiantes en Ceuta (43% del total) y 54 en Melilla (37,5%), lo que muestra la magnitud de la división en las opiniones. Por último, los resultados obtenidos siguen la misma tendencia que los del gráfico 6 (actitudes respecto al uso del dariya y del tamazight), mostrando una fragmentación de las respuestas pasando de una actitud muy favorable a la indiferencia.

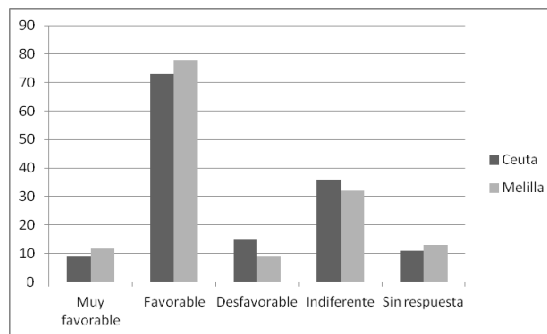


Gráfico 7. Actitud respecto al aprendizaje del dariya en Ceuta y del tamazight en Melilla

Finalmente, se ha analizado la frecuencia del uso del dariya en Ceuta y del tamazight en Melilla. El gráfico siguiente reúne las respuestas obtenidas a las siguientes preguntas: “*Danos tu opinión: ¿En Ceuta el dariya se utiliza...?*” y “*Danos tu opinión: ¿En Melilla el tamazight se utiliza...?*”. La mayoría de los estudiantes consideran que el dariya (35%) y el tamazight (39,5%) se utilizan mucho en las ciudades, sugiriendo así un uso frecuente de dichas lenguas. De igual manera, la amplitud de las respuestas obtenidas en la opción “como siempre” (27% de los estudiantes en Ceuta y 23,6% de los de Melilla) expresa la perpetuación temporal de su uso lingüístico.

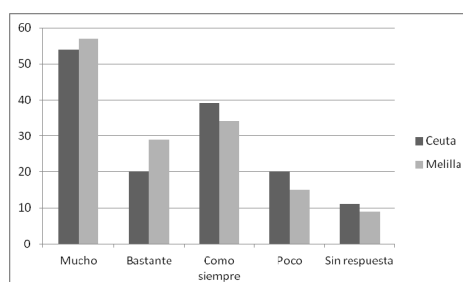


Gráfico 8. Frecuencia del empleo del dariya y del tamazight

Esta utilización percibida como bastante frecuente del dariya y del tamazight suscita la inquietud de una parte de los encuestados, que considera que en algunos barrios de las ciudades, el castellano ha dejado de ser la lengua principal de comunicación: *“Te metes aquí, y no oyes ni una palabra de español”*²⁴. Al explicarme el desarrollo del uso del tamazight en Melilla, uno de mis encuestados se preocupa por su posible predominio en los próximos años: *“Si esto sigue así, en unos años será la lengua más hablada en Melilla y superará en número de hablantes al español”*²⁵. Al contrario, entre los entrevistados de origen marroquí, todo parece indicar que no temen un posible monolingüismo de las generaciones futuras, lo que ilustra su arraigo a la integración en el seno de la sociedad española. Como algunos lo manifiestan, no parece existir rechazo hacia el castellano y no parece haber ninguna oposición frente al hecho de comunicar solamente en esta lengua (Ruiz Domínguez 1998: 101):

*“Sé que mi hijo acabará hablando únicamente en español, así como los hijos de mis hijos. Pero es normal, el español es la lengua oficial, es la lengua que aprenden en la escuela, es la lengua del trabajo. Es una pena que el tamazight se pierda un día, pero lo considero normal puesto que el español es la lengua de la ciudad y del país”*²⁶.

Estos propósitos manifiestan la existencia de una consciencia lingüística en los españoles de origen marroquí según la cual, en la situación actual, la aculturación lingüística a la cultura dominante y la pérdida de la lengua de origen, aunque se lamenten, se aceptan como parte de un proceso de integración que parece ineludible.

3.3. Representaciones lingüísticas e identidades subjetivas

La lengua decía Ferdinand de Saussure, es un sistema estructurado de signos que permiten comunicar pero también es un rasgo de la identidad cultural y de la pertenencia a una cultura (Saussure 1975). La comparación entre la percepción del dariya y del tamamazight y del castellano, lengua oficial, permite confirmar esta funcionalidad de la lengua como símbolo de pertenencia e instrumento de transmisión de conocimientos culturales (Billiez 1985: 95-105). Durante mis intercambios con los estudiantes, he podido constatar cómo, para aquellos que hablan una lengua distinta del castellano, ésta se banaliza y se interioriza como la lengua ordinaria. Veamos algunas referencias a este respecto: *“El español, es*

²⁴ Entrevista con José, Ceuta, 23 octubre 2014.

²⁵ Entrevista con Joaquín, policía jubilado y miembro del centro «Hijos de Melilla», Melilla, 27 abril 2015.

²⁶ Entrevista con Soumaya, Melilla, 25 enero 2009.

normal que lo hable”²⁷. Esta banalización del castellano contrasta con la sensibilidad de los estudiantes cuando aluden al tamazight o al dariya, considerados como símbolos de su pertenencia expresada con el recurso a los posesivos: “*El dariya es mi lengua*”²⁸, o “*mi verdadera lengua es el tamazight*”²⁹. Refiriéndose así al registro de lo íntimo y de lo personal: “*El dariya es algo entre mis padres y yo*”³⁰. Estos propósitos manifiestan que la lengua no sirve sólo para comunicar, sino que también sirve para afirmar una pertenencia identitaria. El valor simbólico de la lengua es innegable, los estudiantes afirman tanto su apego respecto al dariya y al tamazight como sus deseos de transmitir dichas lenguas: “*Me gustaría que mis hijos la aprendieran (dariya) para que no olviden que somos españoles pero un poco diferentes, con una cultura distinta*”³¹. Aunque los locutores de estas dos lenguas las atribuyen un escaso valor lingüístico, ellos son conscientes que su conservación es una cuestión de salvaguardia de su identidad cultural y religiosa frente a la hegemonía del castellano.

Se ha podido constatar cómo la lengua constituye el símbolo de la pertenencia tanto para los alumnos de origen marroquí como para aquellos de origen peninsular, aunque la diferencia entre ambos se encuentre en la consideración de la misma. Los jóvenes musulmanes se representan la lengua como un instrumento de salvaguardia de sus raíces, mientras que para los jóvenes católicos es la filiación que domina junto con las referencias a la ascendencia y a la sangre: “*Porque en mi casa todos somos españoles*”³², o “*porque mi sangre es española*”³³. La lengua de origen o lengua materna es mayoritariamente percibida por los jóvenes como una herencia y como un marcador de identidad superando así la simple función de la lengua como medio de comunicación. Su manejo revela ser el objeto de una dialéctica identitaria: “*Debería hablarla*”³⁴, o “*es normal que la hable*”³⁵, y es igualmente el indicador de una identidad a menudo dividida y paradójica: “*como hablo las dos, pues me siento español y también musulmán*”³⁶.

Como un estudiante nos lo ha transmitido, hablar dariya en Ceuta o tamazight en Melilla, aparece como la expresión de la pertenencia a una comunidad de lengua y cultura más amplia y transnacional, la de los creyentes del islam. Teniendo en cuenta que la pertenencia en las sociedades de las ciudades se estructura en función de la cultura de origen y de la religión (Stallaert 1998: 9-14), los alumnos se ven obligados a posicionarse y a endosar una identidad prestada (Trimaille y Millet 2000: 30). De igual modo, el binomio “*español y musulmán*” como marcador identitario de los habitantes de origen marroquí, pone de relieve el peso del nacionalismo español en las ciudades, pero también una fuerte religiosidad que eclipsa todo sentimiento de pertenencia. Un arraigo religioso que hace converger

²⁷ Esta expresión ha sido repetida a menudo durante los diferentes intercambios con los estudiantes de las ciudades.

²⁸ Entrevista con Abdelsalam, 17 años, Ceuta, 30 octubre 2014.

²⁹ Entrevista con Farid, 15 años, Melilla, 17 enero 2009.

³⁰ Entrevista con Sara, 18 años, Ceuta, 28 octubre 2014.

³¹ Entrevista con Mina, 18 años, Ceuta, 25 octubre 2014.

³² Entrevista con Silvia, 17 años, Melilla, 27 enero 2009.

³³ Entrevista con Aurora, 17 años, Ceuta, 3 octubre 2015.

³⁴ Entrevista con Salima, 16 años, Ceuta, 28 octubre 2014.

³⁵ Entrevista con Hakim, 14 años, Melilla, 29 enero 2009.

³⁶ *Ibid.*

en la percepción identitaria, nociones tales y como la religión, la lengua y la nacionalidad. Por ello, el estudiante de origen marroquí, nacido en estas ciudades, expresa una identidad mixta estructurada en tres ejes: 1) el religioso; 2) la pertenencia nacional a España y 3) las lenguas, puesto que el dariya y el tamazight representan los orígenes, la cultura y las tradiciones populares. Una identidad múltiple que constituye sin duda un rasgo idiosincrático propio (Herrero Muñoz-Cobo 2003: 69-70).

En estas ciudades, la convivencia entre el dariya y el castellano supera el simple contacto lingüístico, convirtiéndose así en la manifestación de un “acto de identidad” (Preston y Young 2000: 32). Para estudiar dicha relación entre la lengua y la identidad, la tabla siguiente muestra los resultados obtenidos a la pregunta: “¿Con qué lengua(s) te identificas más?”. Todo parece indicar que el conjunto de alumnos interrogados se identifica primero con el castellano, que se ha convertido en la lengua de referencia tanto en Ceuta (61,8%) como en Melilla (56,2%). Luego, dicen identificarse con el dariya (32,6%) y con el tamazight (38,8%). Al contrario, la práctica bilingüe (castellano/dariya o tamazight/castellano) es bastante minoritaria lo que muestra una débil identificación a un cierto bilingüismo. Podemos destacar igualmente una lógica de identificación diferente según la religión declarada: los estudiantes católicos dicen identificarse más con el castellano mientras que los de religión musulmana se identifican tanto con el castellano como con el dariya o el tamazight. Del mismo modo, la identificación de los estudiantes católicos con el castellano muestra la receptividad de estos jóvenes a la síntesis querida por el nacionalismo lingüístico español entre la lengua castellana y la identidad española. Pero esto también muestra el débil grado de interculturalidad debido a la representación para los jóvenes de confesión católica, del dariya y del tamazight como lenguas excluidas del patrimonio de las ciudades.

Tabla 3. Lengua e identidad según la religión

	Católica	Musulmana	Total	
Ceuta				
castellano	52	34	86	(61,8%)
dariya	1	46	47	(32,6%)
Castellano/dariya	-	6	6	(4,1%)
otras	1	-	1	
N	54	86	140	
Melilla				
castellano	23	55	77	(56,2%)
tamazight	-	56	56	(38,8%)
Castellano/tamazight	-	6	6	(4,8%)
otras	-	-	-	
N	23	117	140	

* * *

La distribución de cuestionarios en las ciudades de Ceuta y Melilla ha estado motivada por un doble interés. Primero el conocer cuál es el impacto del nacionalismo lingüístico español en estos dos enclaves plurilingües y segundo, cuáles son las representaciones lingüísticas de los estudiantes de estas ciudades respecto al tamazight, al dariya y al castellano. Como respuesta a estos interrogantes iniciales, hay que subrayar en primer lugar que la lengua constituye uno de los rasgos determinantes de la identidad cultural, así como un factor de unión para el grupo que la posee. En Ceuta y Melilla, el tamazight, el castellano y el dariya vehiculan una cultura y gozan de una imagen, colectiva e individual, más o menos positiva. Además, la lengua es para los nacionalistas españoles el elemento central de representación de la identidad colectiva. Por ello, la cuestión lingüística en estas ciudades al estar conjugada oficialmente en singular es la expresión de un monolingüismo militante simbolizado por el eslogan: una lengua, una nación. El impacto del nacionalismo lingüístico en Ceuta y Melilla se caracteriza entonces por la percepción del dariya y del tamazight como siendo una amenaza para la identidad colectiva y nacional. En estas ciudades, el nacionalismo lingüístico español ha hecho del castellano la representación de la pertenencia al grupo social mayoritario. Aún más, la identificación exclusiva de los estudiantes católicos al castellano muestra la receptividad de estos estudiantes a la síntesis querida por el nacionalismo lingüístico español entre el castellano y la identidad española. Esto ilustra también el débil grado de interculturalidad vehiculado por la certitud que los bilingües castellanos/dariya en Ceuta y castellano/tamazight en Melilla emplean dos lenguas minoritarias y sin utilidad.

Sin embargo, a la luz de los resultados de la encuesta, es posible decir que las representaciones respecto al tamazight y al dariya están percibidas de manera más bien positiva y favorable. Pero esta actitud favorable frente a la diversidad lingüística de las ciudades esconde una fractura, la del desinterés y la de la pasividad, ya que las respuestas dadas pasan de la valorización del dariya y del tamazight a la indiferencia, lo que nos lleva a concluir que la pluralidad de las lenguas es ampliamente aceptada en Ceuta y Melilla, pero sin mucho interés manifestado a favor de su conservación y de su valorización. Los alumnos musulmanes interrogados poseen un imaginario lingüístico compartido entre el deseo de reconocimiento de estas dos lenguas y la interiorización de su inferioridad y de su estatuto subalterno. La representación respecto al castellano es la de una lengua susceptible de garantizar una cierta superioridad lingüística, al mismo tiempo que es percibida como la lengua del éxito social y económico. El impacto de esta representación ilustra el compromiso con la integración en el seno de la sociedad española por parte de los estudiantes de origen marroquí. A pesar del escaso valor lingüístico que los locutores del dariya y del tamazight atribuyen a estas dos lenguas, las representaciones respecto a ellas se inscriben con frecuencia en una lógica de salvaguardia de su identidad cultural y religiosa frente a la hegemonía del castellano, y de la inversión del estigma, en la medida en que el empleo de dichas lenguas dificulta la comunicación con los locutores monolingües.

Finalmente, en lo referente a la lengua y a los vínculos con la identidad, los estudiantes de origen marroquí de estas dos ciudades afirman en efecto, identificarse mayoritariamente con el dariya en Ceuta y con el tamazight en Melilla, pero también se identifican con el castellano, manifestando así una

identidad lingüística compartida. Un dato que confirma que las lenguas no sólo sirven para comunicar sino que constituyen igualmente la expresión de la identidad cultural y de la pertenencia a un grupo.

4. Bibliografía

- Alemaný Arrebola Inmaculada, Gloria Rojas Ruiz, Miguel Ángel Gallardo Vigil y Sebastián Sánchez Fernández (2013). “El abandono escolar temprano en un contexto multicultural. Análisis de sus causas por los agentes profesionales y sociales implicados”, in *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, vol. 4 (2), pp. 191-203.
- Arostegui Ruiz José Luis (2002). *Ceuta a corazón abierto*. Ceuta: Ed. del autor.
- Ayora Esteban, María del Carmen (2009). “Consideraciones acerca de la relación entre lengua y cultura en el contexto educativo ceutí”, in *Educación y sociedad. Homenaje al profesor Juan Lara Herrero*, pp. 239-254. Ceuta: publicaciones de la Facultad de educación y humanidades de Ceuta.
- Ayora Esteban, María del Carmen (2006). *Disponibilidad léxica en Ceuta: aspectos sociolingüísticos*. Cádiz: servicio de publicaciones de la universidad de Cádiz.
- Biichlé, Luc (2007). *Langues et parcours d'intégration d'immigrés maghrébins en France*. Université Stendhal Grenoble 3: Tesis doctoral.
- Billiez, Jacqueline (1985). “La langue comme marqueur d'identité”, in *Revue des migrations internationales*, vol. 1, nº 2, pp. 95-105.
- Boyer, Henri (2008). *Langue et identité. Sur le nationalisme linguistique*. Limoges: Lambert-Lucas.
- Calvet, Louis-Jean (1999). *Pour une écologie des langues du monde*. Paris : Plon.
- De Sausseure, Ferdinand (1975). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot.
- Fernández García, Alicia (2016). *Vivre ensemble. Conflit et cohabitation à Ceuta et Melilla*. Université Paris Ouest Nanterre La Défense: Tesis doctoral.
- Fishman, Josua (2006). *Sociología del lenguaje*. Madrid: Cátedra.
- Jiménez Gálvez, Rafael (2006). “El uso del dialecto árabe marroquí en Ceuta, defensa frente al poder. Un estudio de caso en un centro de secundaria”, in *Congreso Árabe Marroquí: estudio, enseñanza y aprendizaje*, pp. 129-149. Cádiz: Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Flores, Medhi (1998). *En el nombre de Sebta. La cuestión de la cooficialidad del árabe y otros tabúes*, [http://www.webislam.com/articulos/18178en_el_nombre_de_sebta_la_cuestion_de_la_cooficialidad_del_arabe_y_otros_tabues.html].
- Goffman, Erving (2003). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Herrero Muñoz-Cobo, Bárbara (2013). *El árabe ceutí. Un código mixto reflejo de una identidad mestiza*. Ceuta: Instituto de estudios ceutíes (IEC).
- Moreno Cabrera, Juan Carlos (2007). “El nacionalismo lingüístico español”, in *Nacionalismo español. Esencias, memoria e instituciones*, Carlos Taibo (ed.), pp. 351-376. Madrid: Catarata.
- Moreno Cabrera, Juan Carlos (2010). “Lengua y nacionalismo en el contexto español”. Universidad Complutense de Madrid, [http://bretemas.blogaliza.org/files/2010/06/Texto_Juan_Carlos_Moreno_Cabrera.pdf].
- Moreno Cabrera, Juan Carlos (2012). “L'évolution du nationalisme linguistique espagnol depuis la transition démocratique”, in *Les nationalismes dans l'Espagne contemporaine (1975-2011)*, Alicia Fernández García y Mathieu Petithomme, pp. 334-358. París: Armand Colin.

- Moscoso García, Francisco (2007). “El dialecto árabe de Ceuta a partir de un cuestionario dialectológico”, en *Acta orientalia*, vol. 68, 2007, pp. 207-246.
- López Morales, Héctor (1989). *Sociolingüística*. Madrid: Gredos.
- López Ruiz, Manuel José (2006). *El perfil del alumnado de compensación educativa del CP Federico García Lorca como base para el diseño y desarrollo de un programa de compensación educativa más adecuado a la realidad*. Granada: Tesis doctoral.
- Lozano, Ignacio (2005). *Lenguas en guerra*. Madrid: Espasa.
- Preston, Denis y Richard Young (2000). *Adquisición de segundas lenguas: variación y contexto social*. Madrid: Arco libros.
- Ramirez Salguero, Inmaculada, Francisco Herrera Clavero, Leandro Navas Martínez, Juan Castejón Costa y Francisco Mateos Claros (2006). *La educación en Ceuta camino hacia la interculturalidad*. Ceuta: Instituto de estudios ceutíes.
- Rivera Reyes, Verónica (2012). *El contacto de lenguas en Ceuta*. Ceuta: Instituto de estudios ceutíes (IEC).
- Rantomé Romero, Carlos (2003). “Multiculturalidad y ciudadanía diferenciada en Ceuta”, in *Inmigración, interculturalidad y convivencia*, Hernando Herrera Clavero (ed.), pp. 475-485. Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes- Ciudad de Ceuta.
- Ruiz Domínguez, María del Mar (1998). *Estudio sociolingüístico del habla de Melilla*. Almería: publicaciones de la universidad de Almería (versión digital).
- Ruiz Laso, Adrián y Luisa Catón Martínez (2007). *El alumnado de secundaria de Ceuta. Sus características y sus dificultades de aprendizaje*. Ceuta: Impredisur.
- Ruiz Soroa, José Manuel (2008). “Política lingüística y democracia constitucional”, in *La política lingüística vasca a debate*. Vitoria: Ciudadanía y Libertad, pp.9-54.
- Stallaert, Christiane (1998). *Etnogénesis y etnicidad*. Barcelona: Proyecto A ediciones.
- Tejerina Montaña, Benjamín (1992). *Nacionalismo y lengua*. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas (CIS)- Siglo XXI de España editores.
- Trimaille, Cyril y Agnès Millet. “Regards des sujets sur leurs pratiques et discours identitaires», *Une semaine dans la vie plurilingue à Grenoble*, vol.1, p. 30-45. Université Stendhal Grenoble 3.
- Tusson, Jesús (2011). *Quinze lliçons sobre el llenguatge (i algunes sortides de to)*. Badalona: Ara Llibres.
- Venegas, Roa (2006). “Rendimiento escolar y situación diglósica en una muestra de escolares en Ceuta” in *Revista de investigación educativa*, vol. 8, nº1.
- Vicente, Angeles (2005). *Ceuta: une ville entre deux langues. Une étude sociolinguistique de sa communauté musulmane*. Paris: L’Harmattan.
- VI informe de España sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer*, Ministerio de sanidad y asuntos sociales, [http://www.msssi.gob.es/ssi/igualdadOportunidades/internacional/onu/Documentos/VI_Infor_marzo_2008.pdf].
- Zimmermann, Daniel (1978). “Un langage non verbal de classe : les processus d’attraction-répulsion des enseignants à l’égard des élèves en fonction de l’origine familiale de ces derniers”, in *Revue française de pédagogie*, nº 44, 1978, pp. 46-70.

4.1. Artículos de prensa

- “UGT alerta de la alta tasa de paro femenino en Ceuta”, *El Faro de Ceuta*, 7 marzo 2016.
- Cembrero, Ignacio (2010). “*Dos lenguas autonómicas más*”, *El País*, 4 julio 2010.
- “Ceuta y Melilla critican la ‘falta de respeto’ y ‘deleznable intromisión’ de los nacionalistas”, *Libertad digital*, 4 noviembre 2004, [<http://www.libertaddigital.com>].
- Costa, Tania (2013). “Calzado rechaza la enseñanza en tamazight como proponen los nacionalistas catalanes”, *El Faro de Melilla*, 19 septiembre 2013.

- Echarri, Carmen (2012). “El PP rechaza el tener que hacer un estudio sobre la presencia del dariya”, *El Faro de Ceuta*, 29 noviembre 2012.
- “El dariya y le hindú, patrimonio cultural de Ceuta”, *La Razón*, 2 diciembre 2006.
- “ERC, indignada porque los niños de Melilla no estudien en tamazight”, *Libertad digital*, 10 abril 2009.
- Gallego, Nacho (2011). “Expertos dicen que introducir el dariya en el aula sería positivo”, *El Faro de Ceuta*, 30 junio 2011.
- “Imbroda califica de ‘infumable’ pretender que el tamazight sea cooficial en Melilla”, *Ceuta al día*, 8 noviembre 2004.
- IRUJO, José María (2005). “La presión de nuestro islam”, *El País*, 12 septiembre 2005.
- “La administración local pretende normalizar el uso de la lengua tamazight con un curso para empleados públicos”, *El Faro de Melilla*, 22 marzo 2010.
- “Melilla ve ‘imposible’ la cooficialidad del tamazight reclamada por ERC”, *El Faro de Melilla*, 12 noviembre 2013.
- Testa, Gonzalo (2010). “El gobierno considera el árabe dialectal una lengua ‘no tradicional’ e ‘inmigrada’”, *Ceuta al día*, 9 diciembre 2010.
- Testa, Gonzalo (2011). “Vivas no simpatiza con informativos emitidos en lenguas distintas al castellano”, *Ceuta al día*, 4 abril 2011, [<http://www.ceutaldia.com/content/view/65445/68>].

4. 2. Entrevistas

Ceuta

- Entrevista con Óscar, profesor de lengua y literatura española, Ceuta, 3 octubre 2015.
- Entrevista con Aurora, 17 años, Ceuta, 3 octubre 2015.
- Entrevista con Aicha, 14 años, Ceuta, 5 octubre 2015.
- Entrevista con Sarah, 15 años, Ceuta, 5 octubre 2015.
- Entrevista realizada en Ceuta, 5 octubre 2015.
- Entrevista con José, Ceuta, 23 octubre 2014.
- Entrevista realizada en la sede del partido en el barrio de Hadú, Ceuta, 24 octubre 2014.
- Entrevista con Mohamed Ali, presidente del partido Caballas, Ceuta, 25 octubre 2014.
- Entrevista con Nacho, periodista de RTV, Ceuta, 25 octubre 2014.
- Entrevista con Mina, 18 años, Ceuta, 25 octubre 2014.
- Entrevista con un miembro de la Cofradía de veteranos, viudas y huérfanos de las fuerzas armadas, Ceuta 27 octubre 2014.
- Entrevista con Salima, 16 años, Ceuta, 28 octubre 2014.
- Entrevista con Sara, 18 años, Ceuta, 28 octubre 2014.
- Entrevista con M.H. profesor de literatura, Ceuta, 29 octubre 2014
- Entrevista con Abdelsalam, 17 años, Ceuta, 30 octubre 2014.
- Entrevista realizada en Ceuta, 30 octubre 2014.

Melilla

- Entrevista con una profesora del colegio España, Melilla, 25 abril 2015.
- Entrevista con Juan Carlos, profesor de filosofía, Melilla, 27 abril 2015.
- Entrevista con Farid, 15 años, Melilla, 17 enero 2009.
- Entrevista con Soumaya, Melilla, 25 enero 2009.
- Entrevista con Silvia, 17 años, Melilla, 27 enero 2009.
- Entrevista con Joaquín, policía jubilado y miembro del centro «Hijos de Melilla», Melilla, 27 abril 2015.
- Entrevista realizada con el director del instituto Rusadir, Melilla, 29 enero 2009.
- Entrevista con Hakim, 14 años, Melilla, 29 enero 2009.

