

Lectura sociolingüística de las migraciones: el potencial didáctico de *entre dos aguas* (Rosa Ribas)

ANTONIO DANIEL FUENTES GONZÁLEZ

Universidad de Almería

Recibido: 3 de julio de 2020 / Aceptado: 26 de julio de 2020

ISSN paper edition: 16977467, ISSN digital edition: 2695-8244

ABSTRACT: Sociolinguistic Reading is proposed as a teaching procedure for literary works —though not exclusive—. It is intended as a means for a more reflexive and experience-based interculturality. As a general purpose it must be beyond a simple statement of intents and equally foster a citizen-based linguistic education. This work analyses the teaching capacity of the novel *Entre dos aguas* (2007) —*Between two Waters*— by Rosa Ribas. With this approach, an improvement in the level of Spanish is sought through the mere reading of the work, as well as encouraging debates with the students, relating their linguistic and life experiences to the narration, therefore seeking out points of convergence and divergence. In short, it is a very complete, motivating and effective teaching practice, both for the ELE class itself, as for the work required with foreign students involved in Spanish students' programs. **Keywords:** reading, sociolinguistics, interculturality, citizen-based linguistic education, Spanish as a foreign language, migrations

A sociolinguistic Reading of Migrations: the teaching capacity of *Entre dos aguas* – *Between two Waters*– by Rosa Ribas

RESUMEN: Se propone la lectura sociolingüística como un procedimiento didáctico de obras preferente —aunque no exclusivamente— literarias, para acercar al alumnado hacia una interculturalidad más vivencial y reflexiva que sobrepase la mera declaración de intenciones y fomento, como propósito general, una educación lingüística ciudadana. En este trabajo, se analizará el potencial didáctico de la novela *Entre dos aguas* (2007), de Rosa Ribas. Con este enfoque se persigue mejorar el nivel de español con la mera lectura de la obra, generar debates con los estudiantes, poner en relación estas experiencias lingüísticas y vitales con la realidad de los estudiantes y buscar, así, puntos de contacto y de diferenciación. En definitiva, se muestra como una práctica didáctica muy completa, motivadora y efectiva, tanto para la clase de ELE en sí como para el trabajo con estudiantes extranjeros integrados en programas con estudiantes españoles.

Palabras clave: lectura sociolingüística; interculturalidad; educación lingüística ciudadana; ELE; migraciones

1. INTRODUCCIÓN

El panorama de ELE se ha consolidado como un área innovadora y plural, como se espera de un bien sociocultural tendente a la consolidación y expansión en el mercado lingüístico mundial (Santiago Guervós y Fernández González, 2017; Bruzos Moro, 2017). Durante ese recorrido, el término 'interculturalidad' se ha combinado crecientemente con

el ELE actual, dado lo abigarrado de sus colectivos e individuos destinatarios. Consiguientemente, no extraña que a la pluralidad contextual del “mundo ELE, un planeta dinámico y en constante evolución” (Fernández González *et. al.* 2019, p. 8), se haya añadido la polisemia y a veces inflación semántica del término ‘interculturalidad’. La interculturalidad se ha propuesto como deseo, frente a la multiculturalidad, más estática cuando apunta la mera coexistencia espacial de grupos culturales. Lo intercultural enfatiza el dinamismo, la interacción, la mezcla, la discrepancia o la negociación constante. El peligro parece estar cuando, desde un palco enunciativo de desigualdades, se transmite un sentido de lo intercultural activado genuinamente para grupos sociales subalternos y dominados, ignorando lo socioeconómico y lo jurídico (Malgesini y Giménez, 2000, p. 258), de manera que suele reservarse ‘interculturalidad’ para *gente pobre* e ‘internacionalidad’ y ‘extranjería’ para gentes de *países de nuestro entorno*. La primera se relaciona frecuentísimamente con *inmigrantes*, con personas que profesan otras religiones, con poca formación, casi ágrafos, o, en definitiva, como gentilicio que vinculamos con trabajadores no cualificados extranjeros (de Ecuador, Marruecos o Senegal, etc.); y decimos *extranjeros* para quienes proceden del cogollo central y opulento de la Europa comunitaria, por ejemplo. De ahí que Hernández Sacristán (1999) dijese que una interculturalidad sin pleno reconocimiento del Otro y sin verdadero diálogo, sería construir una interculturalidad con pies de barro.

Aun así, manejaré la hipótesis de que cualquier proceso de supervivencia, adaptación, integración, incluso asimilación, tiene caracteres interculturales; de modo que también los tengan los diversos procesos de emigración que ha debido sortear mucha población española en variados contextos internacionales. De este ámbito emigratorio (también inmigratorio), puedo dar noticia a partir de mi experiencia docente, proponiendo, didactizando, explotando e interrogando didácticamente textos literarios con alumnado de grado, tanto con población autóctona universitaria como con estudiantado de movilidad internacional. Todo ello puede valer para no precipitarnos al historicidio, cuidando la memoria de aquellos españoles emigrantes. Creo que esa labor se asocia bien con la lectura sociolingüística de *Entre dos aguas*, combinada, ahora, con una práctica didáctica que podría catalogarse de *ELE implícito*.

2. LA LECTURA SOCIOLINGÜÍSTICA

La lectura sociolingüística puede considerarse

un conjunto de prácticas lectoras orientado por el objetivo de desentrañar realidades y procesos sociolingüísticos a partir de los que todo texto se produce, se recibe, se interpreta y se lee [...]; puede afirmarse que todo texto es susceptible de lecturas sociolingüísticas, dada la naturaleza social del lenguaje [que subraya] la esencia dinámica, situacional, discursiva y colectiva del uso lingüístico (Fuentes González, 2015, p. 457).

Así, he analizado el proceso de integración en Cataluña de una familia rifeña; el entramado plurilingüe español-asturiano a través de los ojos de una niña en plena guerra civil; las representaciones semiótico-lingüísticas de dos novelas ideológicamente antagónicas sobre la resistencia guerrillera antifranquista; y, también conectado con la memoria de la emigración española, la historia de un niño que, en los años sesenta, debe adaptarse a la vida en Alemania, el país del silencio (Fuentes González, 2013, 2017, 2015b, 2015a).

En este trabajo examinaré la novela *Entre dos aguas* (en adelante EDA), de Rosa Ribas, para explotar su caudal sociolingüístico en ELE. En líneas generales, EDA rescata una memoria sociolingüística para no olvidar que también fuimos emigrantes, esquina de la memoria que puede fortalecer una verdadera interculturalidad, no solo en lo relativo a ELE, sino también como parte de una educación lingüística ciudadana (Fuentes González, 2016). En ese ámbito, Lima (2014, p. 47) propone el sociointeraccionismo como procedimiento intercultural en la enseñanza de lenguas, apoyándose -desde el binomio profesorado-alumnado- en la capacidad y necesidad comunicativas, novedosas, motivadoras y significativas, de manera que la enseñanza de lenguas sea un permanente proceso interpersonal e intercultural, también en la vida (Lima, 2014, pp. 55-56). Véase, entonces, cómo puede desarrollarse ese potencial de las lecturas sociolingüísticas.

2.1. Procedimiento de didactización

La tabla de abajo indica los pasos que pueden darse para preparar una lectura sociolingüística:

PASO 1	Lectura de una obra	Clasificación <i>difusa</i>
PASO 2	Si manifiesta suficiente potencial, procédase a su relectura, marcando los párrafos significativos. Se recomienda su digitalización	¿Qué tipo de novela es? Descripción y argumento, esquemáticamente enunciados
PASO 3	Preparación docente: cuestionarse si puede ser de interés para el alumnado; si no, fomentar ese interés	Trazos generales de la problemática sociolingüística que puede presentar
PASO 4	Comentar en clase el contexto sociolingüístico (también histórico) que determina la novela	Por ejemplo, centrar los problemas lingüísticos habituales que suelen conllevar las migraciones
PASO 5	Desarrollo en clase (puede intercalarse en diferentes sesiones o dedicarle clases monográficas), previa selección de párrafos significativos (esmerarse en que tengan sentido por sí mismos, pues aislados pueden presentar déficit contextual para comprenderlos)	Conexión con una temática bibliográfica (sea amplia, por ej., lenguas en contacto; o reducida, como la regulación de las formas de tratamiento)
PASO 6	Encargar diferentes tareas: p. ej., trabajo sociolingüístico de campo (como observar conversaciones interlingüísticas; ensayos a partir de la observación participante, o no participante; p. ej., alguien se hace entender en otra lengua sin saberla; ¿cuándo te han impuesto un nombre distinto al que ya tienes?, etc.)	Ordenar y archivar temáticamente esas posibles contribuciones
PASO 7	Recapitulación	Sopesar y desarrollar posibilidades de divulgación, más allá del aula

Tales pasos ni son prescriptivos ni tampoco deben desarrollarse necesariamente mediante esas secuencias. Incluso, pueden manejarse con cierta simultaneidad. El propio contexto didáctico debe conformar un tipo de acción u otra.

Partiré desde una sociolingüística *ancha*, que arranca de la observación interactiva y de la ampliación al discurso (oral o escrito) como unidad definitoria del análisis sociolingüístico, más que desde una sociolingüística internista de (micro)unidades lingüísticas que procuren conectarse con factores sociales externos (Fuentes González, 2016; Zavala, 2011).

2.2. Rosa Ribas, lingüista, profesora de ELE y novelista

Rosa Ribas añade a su condición de escritora (particularmente novela y relatos cortos) la de profesora de ELE y lingüista. Como profesora universitaria de español en Alemania, esa labor queda reflejada bibliográficamente, pues de alguna forma este trabajo continúa –desde otra perspectiva– otro suyo (Ribas y Jaén, 2010). En su obra narrativa, sobresale una serie policial ambientada en Frankfurt (Alemania), cuya protagonista es Cornelia Weber-Tejedor, de padre alemán y madre gallega. En la primera entrega, EDA ([2007]2010¹), investigará el asesinato de Marcelino Soto, destacado miembro de la comunidad española emigrada en los años sesenta. Desde ese momento, la comisaria es impugnada por dos lealtades, como policía alemana y como mujer perteneciente a *un nosotros* de españoles que recordarán padecimientos y logros de su adaptación como emigrantes.

Para su preparación, Rosa Ribas entrevistó a emigrantes de esa colonia española en Frankfurt (Ribas y Hoffman, 2002), abordando una profunda investigación sociolingüística. El texto marca claramente el elemento intercultural (*entre dos...*), manifestado mediante una memoria hídrica simbolizada en el flujo del río Meno, como tendencia al acomodo, a la interiorización de los traumas, tal y como se aprecia en algunas páginas, sobre todo en el capítulo titulado “Magdalena Ríos” (pp. 347-349²). Esas aguas evocan un padre alemán, Horst, y una madre española, Celsa, con la *Llegada* de varias (e)migraciones, una desde Galicia, mitificada, y otra del Este al Oeste alemán, prácticamente velada (p. 200). El resultado de ese contacto es la propia comisaria Weber-Tejedor, ya que la lectura del texto intensifica el esfuerzo por *ser-entre*, frente a *ser-de*. En toda la narración, el trasunto sociolingüístico es fundamental, hasta el punto de que la construcción del personaje pasa por dar cuenta a gentes alemanas y a gentes españolas emigradas de sus fidelidades nacionales y culturales, especialmente importantes para esta última comunidad, pero también para la policía alemana, para la que el español representa un plus profesional (49-50).

Sánchez Zapatero y Martín Escribà (2016, p. 47), por su parte, destacan el mestizaje genérico, que ha llevado a autoras como Rosa Ribas a combinar elementos del género policial con los de la novela histórica —con cierta preferencia por el periodo franquista—, conectada con el compromiso literario para “arrojar una luz indirecta sobre los hechos reales al reconstruir la experiencia de los perdedores” (Sánchez Zapatero y Martín Escribà, 2016, p. 61).

¹ Para las referencias de este trabajo, manejo la edición de Urano (2010).

² Cuando se refieran citas concretas o se apunten contenidos de la novela, se indicarán únicamente los números de las páginas.

2.3 Contexto histórico: Emigrantes, antes y ahora

España era un país emigrante, convertido en tierra de inmigración³, para volver a ser de emigración (Domingo y Blanes, 2016). En la segunda mitad del XX destaca la emigración española a Francia, Alemania y Suiza tras la promulgación por la dictadura franquista del Plan de estabilización de 1959. Los emigrantes enviaron remesas de divisas, aliviando el desastre económico. Ese éxodo permanece borroso en el recuerdo, aunque Lera (1965, p. 13) lo tuviese por “la experiencia social de nuestro pueblo más importante desde la guerra civil para acá”. Abundando en ello, Valero Matas *et al.* (2015, p. 46) señalan que “[l]a emigración ha estado presente a lo largo de la historia española, hasta el punto que se podría decir que la población española nace aprendiendo a emigrar”. Así, debe recordarse que aquellos emigrantes tuvieron grandes dificultades de integración, porque el desconocimiento del idioma supuso un obstáculo importante, creándose centros de trabajadores españoles como punto de encuentro y apoyo mutuo.

Ruiz Garzón (2000) acentúa la apatía por integrarse, pues el objetivo consistía en ahorrar para volver a España; tanto que, para algunos, fuese suficiente con saber el camino de casa hacia el trabajo, y de casa a las casas de otros españoles y que su tiempo libre lo empleasen primordialmente en hacer horas extraordinarias (Cazorla y Gregory, 1976, p. 15). Por diferentes razones, a esa idea del retorno apostaba el triángulo agentivo configurado a) por la dictadura franquista; b) el régimen de la R. F. de Alemania; y c) los propios emigrantes españoles. No sorprende, por tanto, que en todo este entramado se confeccionase una memoria traumática con sus propios mitos, cuestionados por Sánchez Alonso (2015). Por ejemplo: los emigrantes españoles fueron siempre legales y con papeles. No pareció que fuese así, ya que esa emigración cayó frecuentemente en manos de tratantes de seres humanos, de forma que la irregularidad emigratoria tuvo un carácter central, opuesta al triunfalismo franquista (Babiano y Fernández Asperilla, 2003; Sanz Díaz, 2004). También contraponiéndose a la ideología migratoria de los setenta, Cazorla y Gregory (1976) denunciaban que se asumiera acríticamente que se había emigrado por la pobreza, obviando que las remesas se invertían en zonas desarrolladas de España, y no en las comarcas originarias de los emigrantes. Nuevamente, se subraya que los deseos de integración en Alemania mermaban por la intensa intención de volver pronto. Quizá por ello, el emigrante se adaptaba rápidamente, pues veía positivamente la organización del trabajo, su estabilidad económica y sus sentimientos de igualdad social comparados con España; pero aborrecían comida, clima, lengua, condiciones de vida y moral alemanes, supervisados en equipos de compatriotas dirigidos por un capataz bilingüe. Es así como cundía el desinterés de los españoles en aprender cualquier cosa de la nueva lengua no relacionada directamente con su trabajo; asistían a cursos de lengua alemana en fábricas y en centros españoles, al principio abarrotados, pero que pronto se suspendían por falta de alumnado (Cazorla y Gregory, 1976, p. 15).

En la emigración a Alemania, se establecían redes migratorias (aquí y allí), útiles contra las nuevas dificultades, hasta el punto de que era la red y no los individuos quienes emigraban (Martín Pérez, 2012, p. 36). Esa red paliaba la precariedad comunicativa en un país cuyo idioma se desconocía, situación que desgasta enormemente a una persona, infantilizada y

³ Clasificada por el Ministerio de Defensa de España como un problema de seguridad nacional (Babiano y Fernández Asperilla, 2003, p. 35).

dependiente ante condiciones sentidas con hostilidad. Así, evitaron las interacciones con los nativos porque, como emigrante, el trabajador queda determinado a percibirse como anormal (Martín Pérez, 2012, pp. 60-61). Para ello cuajó una formación discursiva que mantenía al oprimido en su opresión, con tres ejes: añoranza familiar, recuerdo de la patria y obsesión por ahorrar. Por eso, el emigrante —debido a esa morriña— suele tener en la cabeza, y la transmite a sus descendientes, una foto fija idílica de su tierra (se recuerdan los magníficos paisajes y la espléndida comida, pero se olvida la miseria). Por ello, el patriotismo se transformaba en compatriotismo, pues los emigrantes se apoyaban mutuamente, antes que mezclarse con la población autóctona (Martín Pérez, 2012, p. 65 y 344).

Fenómeno llamativo es que esa *memoria ejemplar* de la emigración quede confrontada a la inmigración hacia España, casi desde sus inicios (re)presentada como un problema, o que se recategorice como *movilidad internacional* la nueva emigración española (González Ferrer, 2013, p. 3). Tales *tácticas de dotar(se)* de la mayor ejemplaridad a los éxodos españoles tendrán su importancia en la aplicación didáctica de *Entre dos aguas*.

3. ANÁLISIS DE *ENTRE DOS AGUAS*

3.1. Contexto docente

Podría ser chocante relacionar el análisis sociolingüístico de una novela con tareas propias de ELE. Debo señalar, en cambio, que, cuando en las materias de grado de Filología Hispánica o Humanidades se tiene alumnado internacional (en ocasiones más del 50% de los matriculados), se está haciendo —de algún modo— un ELE *implícito*. El dominio lingüístico de tales estudiantes es dispar, sumado al reparo por hablar públicamente ante estudiantes nativos. Ello orienta una clase más intercultural, dado que hay referencias no consabidas por ese alumnado; se hace una selección léxica general, previa a la exposición de conceptos más complejos; se intenta reducir la longitud del período oracional; o se gesticula más y se eleva el volumen de voz, ralentizando la velocidad discursiva.

La situación de este ELE singular se redobra cuando leemos sus trabajos, encontrándonos escrituras ejemplarmente académicas, pero idiomáticamente algo desmadejadas (algunas veces), en ciertos momentos poco comprensibles. A pesar de todo, las deliberaciones surgidas a partir del texto literario fomentan la participación, convocando ejemplos en las lenguas propias de los estudiantes, explicados en español. Además, los propios estudiantes de la UAL pueden facilitar la intercomprensión, encontrando cooperativamente el giro adecuado a lo que quieren decir, pero también manteniendo posiciones más etnocéntricas favorables al tuteo, cuando los estudiantes extranjeros (algunos) llegan a quejarse de que se tutee al docente, por poner un caso.

Esa labor aparentemente invisible es más apreciable cuando se analiza una novela de emigración en el marco de asignaturas como *Sociolingüística*, *Etnografía del Habla* o *Teoría de Adquisición de Lenguas*. En definitiva, se trataría de que en este contexto entiendan, desde un texto literario, que las realidades sociolingüísticas están cerca, en su cotidianidad, con sus familias y círculos habituales, facilitando una ruta desde la academia a la vida mediante la reflexión vivencial. Con ello, pueden franquear ese prescriptivismo tan filológico al exponerse a una frase del tipo, sirva como ejemplo, *Yo trabaja en invernadero; familia*

Marruecos, tan escuchable en el entorno almeriense, y que la analicen, investigando sus condiciones de producción sociolingüística y reflexionando sobre el significado social que este tipo de recursos pudo tener cuando sus propios familiares, sus mayores, estuvieron en Alemania en los años 60, queriéndose hacer entender en alemán.

Por razones de espacio, intentaré no sobrecargar la exposición con referencias bibliográficas, aun cuando haya abundantes estudios de todas las temáticas sociolingüísticas seleccionadas, tratadas asimismo desde diferentes opciones o escuelas, más cuando a día de hoy surgen enfoques que trasponen la disciplina sociolingüística, pero que vienen a ensancharla con intereses más precisos, caso de las *ideologías lingüísticas* o del *paisaje lingüístico*.

3.2. Una novela sociolingüística

EDA es una novela de gran perspicacia sociolingüística, donde se contraponen realmente tres tramas: a) una principal, para descubrir al asesino de Marcelino Soto, líder histórico de la comunidad española en Frankfurt; y otras secundarias, b) para esclarecer los posibles ajustes de cuentas de bandas juveniles del este europeo, procedentes de una emigración posterior, muy problematizada, tenida por inadaptable, sanguinaria e intrínsecamente delictiva; y c) para investigar la desaparición de una joven ecuatoriana de 20 años. En todas las tramas, el apunte sociolingüístico es básico para describir identidades, herramientas y prácticas vitales de una ciudad jactanciosa de su interculturalidad. Por ello, se funden subyacentemente los sistemas de tratamientos alemán y español o se reflexiona sobre cuestiones sionómicas, lo que sirve para que el alumnado conozca esos ámbitos disciplinares. Dividiré el análisis en varios apartados, según el rendimiento pedagógico mostrado.

3.2.1. *Mujeres en la trama: madres e hijas, Esmeralda Valero, madre turca y cosas de hombres*

El análisis sociolingüístico al trasluz de la variable sexo, o género, suele producir ciertas controversias en el aula. Muchas veces, al exponer los rasgos de las principales teorías sociolingüísticas, se aduce que quizá la lucha feminista se apoya demasiado en el lenguaje. Por ejemplo, una alumna descubrió, muy sorprendida en su investigación, que los hombres que se declaraban abiertamente machistas no tenían el menor problema en asumir que, para expresarse en un lenguaje menos sexista, se asumiera el femenino como la forma no marcada (Martínez Martín, 2018); también que, al deliberar sobre la sociolingüística en mujeres universitarias, fuese más productivo focalizar más la variable “carrera que se estudia” y no tanto si se es mujer u hombre. De cualquiera de las formas, en EDA se ofrecen fragmentos que dan cuenta de la agudeza comunicativa-observacional de las mujeres, tanto cuando hablan entre ellas en una lengua común como cuando lo hacen en un idioma que no es propio de ninguna.

Por encima de todo, destaca el papel de la madre de la protagonista, Celsa Tejedor. Su *Llegada* aparece como eje de memoria emigrante: mujer gallega de campo, con los indignos exámenes médicos previos, que tras un largo viaje llegó a Colonia, “afortunada porque la recogió su tío y no un intérprete con un megáfono gritando el número del contrato como a casi todos los otros [...] Te han mandado [...] a la Opel en Rüsselsheim. Pero no te preocupes, hay muchas españolas allí” (pp. 107-108).

En el relato se presenta magistralmente el cordón comunicativo-umbilical madre-hija, avasallador mediante el deber de lealtad. Celsa está muy contenta porque su hija investigará

“lo que le ha pasado a Marcelino y no un policía alemán./—Mamá, yo soy una policía alemana./—Sí y no. Ya sabes lo que quiero decir./[...] —Tú podrás hacerlo mucho mejor que cualquier extraño, porque eres uno de nosotros y nos entiendes mejor./De eso no estaba muy segura Cornelia, pero volvió a callar” (p. 100). La madre tiene ese afán porque Marcelino era un viejo amigo de los tiempos de la *Llegada*, “época casi mítica perpetuada en relatos que Cornelia había oído contar en casa, siempre a su madre [...] pero con los años habían ganado un aura idealizada en la memoria de Celsa Tejedor”. En cambio, Cornelia se preguntaba constantemente por “esos nosotros [...] ¿Su familia? ¿Las amigas de su madre? ¿La Reme, la costurera casada con Germán que trabajaba en la Opel, y la Solé, la peluquera a la que se le murió el marido tan joven de cáncer? ¿La comunidad española en Francfort⁴?”. Para la madre era innegociable: su hija era “uno de los nuestros”, recrudesciendo el tono, lo que las crispaba por el esfuerzo adecuado para terminar “ese diálogo de una manera mínimamente cordial” (p. 102).

La *Llegada* de Magdalena corrobora también esa narrativa del dolor. Presentarse en Alemania por primera vez hizo que dejara de llorar, pues en Colonia decidió no hacerlo nunca más, con la promesa de ascenso social en Frankfurt, con cambios de trabajo, desde limpiadora en una clínica en Bad Schwalbach, “fregando pasillos interminables sin hablar con nadie”, hasta la fábrica de chocolate Sarotti. Marcelino, a la postre su marido, el asesinado de la novela, le apuntó en un papelillo el camino en metro para llegar a la fábrica; Magdalena le respondió “—¿Y si lo pierdo?/—Pues preguntas./—¿Qué voy a preguntar yo, si no entiendo lo que me responden?/—Pues preguntas otra vez y que te lo repitan. [...] Los fines de semana salían a bailar. Casi siempre con otros españoles, pero algunas chicas se habían echado novios de otros países: italianos, griegos, algunos alemanes. Turcos, no” (p. 117).

Protagonismo secundario, pero relevante, adquiere una madre turca, que en una trama lateral de la novela comparece en el interrogatorio policial junto a su hijo, Mehmet, menor de edad, donde la autora marca “el canto plañidero de la madre” (p. 268), que es capaz de dar guantazos públicos a su propio hijo, insistiendo en su astucia lingüística, pues “[p]or lo visto la señora Ullusoy entendía más alemán de lo que les hacía creer” (p. 273), donde simular ignorancia es rentable: es lo que se espera de ellos.

Otro caso simultáneo al asesinato de Marcelino Soto es la desaparición de la joven ecuatoriana Esmeralda Valero, que apuntará al elitismo de los banqueros y su renovado derecho de pernada. En ese caso, la autora adjudica de nuevo tremendo poder de observación lingüístico-comunicativo a la comisaria, especialmente en el capítulo “En el autobús de las chachas” (pp. 207-222), cargado de lugares comunes en situaciones comunicativas de cercanía, con personas muy chismosas (p. 218), anteposiciones de artículo al nombre, “la Esme” (218); con la vergüenza profunda, socorrida por un discurso eufemístico, a la hora de decir que una amiga trabajaba en un prostíbulo (p. 220). Asimismo, con la sorpresa —por incumplimiento del prejuicio— cuando investigando en *el autobús de las chachas* no escuchó “a otras hispanohablantes, a pesar de que por su aspecto Cornelia hubiera jurado que varias de las pasajeras lo eran. Pero algunas viajaban solas y otras hablaban en alemán con otras extranjeras” (p. 222); o con el examen silencioso al que somete a Müller, en el momento en que de Esmeralda Valero barrunta que, con ese nombre tan atractivo, no tuvo que cambiarse el nombre para ejercer en un burdel: “Cornelia lo miró buscando algún signo

⁴ Sin tilde en el original.

de ambigüedad en lo que había dicho, un tono lúbrico disimulado o un centelleo obscuro en los ojos. En vano. Había sido una constatación objetiva. Nada más” (p. 222), particular en el que Cornelia está bien entrenada, aunque detecta aspectos casi inefables, “[c]osas de hombres —quiso esquivar Fischer [...] Sabía que lo que Reiner habría contado sin tapujos a un hombre era tabú ante ella, a pesar de que llevaban seis años trabajando juntos” (44).

En el desarrollo de las clases, antes que cuestiones de sociolingüística migratoria, emergió con trepidante interés el asunto de la sociolingüística interaccional de las relaciones familiares, principalmente madre-hija, pero también sobre otro tipo de relaciones de larga duración, por la fuerza en que palabras y conversaciones del pasado suelen provocar explosiones de reproches mutuos, con observaciones muy similares de otras comunidades lingüísticas (eslovaca, italiana, polaca, alemana, rifeña).

3.2.2. *La maleta lingüística del emigrante*

Resulta curioso que en el primer contacto de los padres de Cornelia haya asomos de una hispanización del germanohablante. El acto embrionario intercultural de Cornelia se produce porque su padre, Horst Weber, planeó acercarse a quien sería su madre buscando en el diccionario el significado de Tejedor, lo que le sirvió para entablar la relación desde la complicidad inicial: “—¡Anda! ¡Qué gracia! Weber significa «tejedor» en español. ¡Qué casualidad!” (p. 105). Esa atracción inicial tendrá en lo social un desarrollo tenso, con *un nosotros* español no aceptado individualmente y *los muchos* alemanes, que exotizan a los primeros. Cuando investiga en los archivos más antiguos de la Asociación Cultural Hispano-Alemana, Cornelia recuerda que, teniendo padre alemán, se crió en un barrio de emigrantes, donde

desfilaba con otros niños [...] vestidos con trajecitos regionales [...] Y recordó que la gente los miraba al pasar. Ellos caminaban por la calzada y los alemanes los miraban subidos a las aceras [...] y se dedicó a contar cuántos de ellos pisaban la calzada rompiendo la línea imaginaria que separaba el público del espectáculo. Por cada uno que descubriría infringiendo ese orden ganaba puntos y sentía menos la vergüenza (pp. 133-134).

La cesura, pragmalingüística ahora, queda muy bien expresada, asimismo, cuando en el desarrollo de la investigación, Cornelia padece cierta *diglosia emocional*, pues al presentar las condolencias por la muerte de Marcelino “no sabía realmente qué decir, ni en qué idioma [...] Habló en alemán, para poder escudarse detrás de la lengua y porque estas palabras formales sólo sabía emplearlas en ella. [...] El dolor manifestado sin tapujos era un recuerdo de su infancia y adolescencia [...] Nada que ver con la contención alemana (pp. 66-67).

En el capítulo titulado “Marcelino Soto” (pp. 145-146), se señala una anécdota que representa habituales tácticas de supervivencia comunicativa, comenzando por la imitación del gruñido del cerdo para pedir lomo en la carnicería, o mugiendo para pedir leche, o el simple señalamiento con el dedo como indicio inequívoco de lo que se quiere comprar, junto con el pronombre *Das* (esp. ‘esto’), sin que el resto de emigrantes sospecharan que eran sobreactuaciones de Marcelino, quien sabía pedir perfectamente las cosas en alemán. Este recurso, de alguna forma, recuerda a los jóvenes españoles de hoy emigrados a Alemania,

cuando deben reducir su currículum para encontrar trabajo y encajar en el sistema inmigratorio alemán (Domingo y Blanes, 2016). De nuevo, simular la ignorancia beneficia.

Otra área temática viene convocada por los recursos lingüísticos desarrollados cuando los emigrantes llegaron a Alemania y se acomodaron comunicativamente lo mejor que pudieron (o quisieron, o les dejaron). En la época actual, muy dada a hacer identidad de muchas cuestiones, la lengua se concibe como atributo polidimensional, pero, asimismo, como herramienta que desarrolla estrategias:

Tras emigrar ilegalmente para poder salir del país, había empezado a componer en castellano. Había pocos catalanohablantes en la colonia y, si la lucha política lo exigía, pues compondría en castellano. O en alemán, si era necesario [...] Se dirigía ahora a ella en castellano. Era la hija de la Celsa. Cornelia percibió la peculiar pronunciación de las *eles*, en la garganta. Como los holandeses. También como los de Colonia [...] Cornelia buscaba algunas palabras amables para empezar su conversación con él. Pero la incomodidad que suelen sentir los hispanos ante el silencio hizo el trabajo por ella (p. 246).

Tenemos en este fragmento casi un manantial temático, a saber, calificativos ideológicamente generados sobre el tipo de migración –*ilegal, clandestina, regulada, invisible, asistida*, etc., vigentes en los discursos de aquella época, tanto en alemán como en español (Sanz Díaz, 2004)–; reconocimiento de las personas mediante la conciencia sociolingüística (“la peculiar pronunciación de las *eles*”); las normas implícitas conversacionales con cortesía (“buscaba algunas palabras amables para empezar su conversación”) o la gestión sociocultural de los silencios.

En la temática que hace presente el pasado, aparecen los logros comunicativos, en rigor informativos, con códigos simplificados, el *pidgin Gastarbeiter*, tratado por la sociolingüística germánica (Meisel, 1977), y que algunos autóctonos almerienses identifican no solo entre *inmigrantes* en Almería, sino como un recurso comunicativo que algunos hispanohablantes usan al hablar con estos extranjeros (*Yo coche bueno para ti/ Tú compra mi/ Barato*). Es sintomático de esas construcciones este fragmento, coloreado por una nota estereotipada sobre el volumen de voz en hispanohablantes:

Detrás de ella, dos mujeres hablaban algo que en un primer momento no identifiqué como alemán, porque ninguna de ellas era hablante nativa. Uno de los acentos le pareció eslavo, quizá polaco, el otro no lo pudo identificar. ¿De qué estaban hablando? [...] Le llegaban fragmentos que podía reconocer, pero la sintaxis era tan precaria que no conseguía hilvanar la conversación. ¿Cómo conseguían entenderse dos personas en una lengua ajena que hablaban tan pensadamente? Tuvo que pensar en su madre, en su alemán con un fortísimo acento entre gallego y español, en esa lengua más bien primitiva con la que había conseguido salir adelante durante cuarenta años, con la que había ido a comprar, había preguntado direcciones, había resuelto gestiones y papeleos, había ido a que el zapatero le cambiara unos tacones y había protestado cuando le habían cobrado de más en una tienda. Las mujeres detrás de ella no usaban artículos o los usaban mal, no declinaban y la conjugación verbal era más bien azarosa y, sin embargo, la conversación fluía sin

tropiezos. Aguzó el oído y por fin captó algunas frases completas [...] Y tuvo suerte, justo a su lado, agarradas a la barra, tres mujeres empezaron a hablar en español. [...] una mujer joven empezó a gritar en español por encima de la algarabía general (pp. 215-217).

3.2.3. Prejuicios lingüísticos y etnofaulismos

De la emigración española abundan esas *fotos fijas*, que dan relevancia al significado social de la desvalidez por estar sin idioma y sin papeles, lo que produce la depresión del emigrante (pp. 362-364). Ello se vincula con la Europa actual, en el sentido que introduce la reflexión sobre el adjetivo “ilegal”, jurídicamente incorrecto, pero socialmente muy usado (p. 158). La división *Nosotros vs. Ellos*, (re)produce una retórica de lo que podrían llamarse *culturas hacinadas*, a veces como lenguas en contacto. En seguida todo ello queda conectado en el aula con los derechos lingüísticos, a partir de reflexiones sobre los etnofaulismos y prejuicios sociolingüísticos. Veamos algunos ejemplos que despiertan interés entre el alumnado.

El etnofaulismo es un término que transmite formas en que un endogrupo se refiere a otros exogrupos para señalar habitualmente actitudes negativas. Presenta una tipología casi siempre presente en el contacto cultural. En EDA, exhibe una tibia, pero poderosa presencia, donde los extranjeros quedan clasificados: “No me refiero a los extranjeros como su señora madre, gente honrada que vino a trabajar y nos ayudó a levantar el país, sino a los extranjeros de ahora, esos rusos, yugoslavos y toda esa gente que viene de países que antes no existían y no se sabe ni dónde están” (p. 210), decía el casero de Cornelia, el señor Schneider, al que contesta acusándolo directamente de racista. También corregía que su colega Reiner Fischer llamase *yugos* a los jóvenes procedentes de la antigua Yugoslavia, muy criminalizados (p. 293). No los debe usar la policía, pero sí lo hacen a discreción bandas juveniles de delincuentes, porque incorporan los propios prejuicios que penden sobre ellos: “[q]ue esos yugos no respetan nada. [...] esos yugos catetos, que apenas hablan alemán [...] Se creen tan listos, y sin embargo sólo son una panda de analfabetos” (p. 92).

Esa identificación con el discurso antimigratorio dominante pone en circulación prejuicios lingüísticos; los negativos son posiciones inoculadas como vacuna tóxica; ahí nunca está el nosotros, sino los demás, porque el clasismo racista siempre necesita a alguien que engalane los alardes (proto)hegemónicos a partir de esa mitología emigratoria. Celsa dice a su hija “—¡Ya sabía yo que no podía haber sido ningún español! Porque ahora ya no existe verdadera emigración. Nosotros sí éramos emigrantes de verdad [...] Aquí ya no caben más, y toda esa delincuencia que se traen, que vas por la calle y sólo oyes lenguas raras (283), lo que a Cornelia le pareció sumamente injusto, por haber “olvidado lo que significaba tener que abandonar el propio país para buscarse la vida, y la rabia de no haber podido decirle nada al respecto” (p. 285).

Como se ha dicho antes, esta temática garantiza muchas intervenciones en clase, pues se han compilado apreciaciones discentes que van desde la reflexión sobre etnofaulismos (como *moro, cristiano, terroni, polentone, sudaca, payos, gachupín, Diegos, Conchitas, ratolines, cabezas cuadrás, panchitos, franchutes, gabachos, castellanos, polacos, charnegos*, etc.), hasta la acomodación lingüística al contexto almeriense de ecuatorianos, colombianos, incluso de sevillanos, pasando por la ocultación de su L1 para parecer españoles (caso de algunos miembros de la comunidad búlgara en Almería, que todavía en su país siguen usando

el español como signo de distinción). Pero, sobre todo, surge la recrecida estigmatización del español andaluz, muy presente durante estos últimos años.

Intencionadamente se describe en EDA una neomigración delictiva. No es de extrañar, por tanto, que esta correlación de inmigración como delincuencia provoque intervenciones en un aula donde el alumnado *estable* de la UAL presenta orígenes familiares de Perú, Marruecos, Ecuador, Colombia, Bulgaria o Rumanía, por ejemplo, y el de movilidad internacional (franceses, alemanes, holandeses, p. ej.) orígenes de Camerún o Senegal, de Turquía o de Surinam. Muchos de estos estudiantes se han animado por primera vez a hablar en clase, quedando ellos mismos sorprendidos por el discurso bien expresado en una lengua extranjera como el español.

Reparemos, finalmente, en dos frases de EDA:

a) Pero ahora están aquí, necesitamos su ayuda y usted tiene que sentirse tan a gusto como puede esperar un invitado (p. 235).

b) En los años 1960, cuando se dio la llegada masiva de «trabajadores invitados» decidió concentrarse en esa clientela (p. 246).

Pienso que en ambas se están delimitando perfectamente los rasgos semánticos principales de la emigración de posguerra a Alemania. Las palabras principales son ‘invitado’ y ‘trabajadores invitados’. Suele considerarse un eufemismo (al. *Gastarbeiter*), de lo cual no estoy muy seguro, porque *Gastarbeiter* centraliza el rasgo de *trabajador* y de *invitado* (que debe cumplir las normas). Conviene, pues, retener un fragmento donde Regino, otro histórico líder de la comunidad española, lee el final del antiguo discurso de las autoridades alemanas, cuando en 1964 le regalaron una moto a Armando Rodrigues, *el emigrante un millón*:

—«Preferiríamos no tener que vernos obligados a emplear a tantos extranjeros lejos de su patria. Pero ahora están aquí, necesitamos su ayuda y usted tiene que sentirse tan a gusto como puede esperar un invitado. No olvide, sin embargo, que los alemanes piensan diferente a los portugueses y los portugueses sienten de un modo diferente a los alemanes. Eso no se puede cambiar. Así que, ahora, a la lucha, *senhor* Rodrigues. ¡Al ruedo, torero!» (p. 235).

El texto da mucho de sí; he presenciado debates —aparte de discutir el antiguo *Gastarbeiter*⁵— sobre el término *inmigrante*, *emigrante* o *migrante*. En esas deliberaciones, se perfila un continuo de sentidos que va desde el rechazo por encajar a estas personas en la invisibilidad (sin papeles, sin hablar, sin medios, sin casa, obviando que trabajan en condiciones sumamente precarias) hasta la trascendencia del ‘migrar’, de ahí que se diga *todos somos inmigrantes* (negando en parte el posible arraigo). Sintomático resulta que en ELE se haya establecido el marbete *español para inmigrantes*, *ELE a inmigrantes*, si bien durante los últimos años se está asumiendo como otro *español para extranjeros* más, pues en las escuelas andaluzas coinciden en las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística británicos, chinos u holandeses con rumanos, marroquíes o senegaleses, lo que *mitiga* lo inmigratorio, invitando a catalogarlos a todos como extranjeros. De cualquier forma, la eliminación del

⁵ Que —desde luego— contenía el pánico a que Alemania se identificara como un país de inmigración.

síntoma léxico, en modo alguno erradica la enfermedad de la desigualdad, aunque pueda amortiguarla simbólicamente.

4. REFLEXIONES FINALES

Analizada y comentada la aplicación de esta lectura sociolingüística, puede decirse que representa una perspectiva intercultural, acompañada de una metodología vivencial, contextual, difusa, incitadora a levantar la mano para defender más perspectivas; también que surca de puntillas la fronda competencial y demás baluartes tecnopedagógicos. Creo que en realidad están todas esas competencias, de modo latente, pues el dinamismo docente que desde una lectura se propaga para que otros lean, escuchen, argumenten y vuelvan a escribir ejercicios para que el profesorado los lea, los valore y los reoriente lingüísticamente espolea una enseñanza-aprendizaje que —si se hace desde un verdadero diálogo— resulta más significativa. Atinar con esas competencias es proceso arduo, a veces ímprobo. Solemos domesticar los temas lingüísticos con preocupaciones periciales que entran en tensión con perspectivas sensibles a las relaciones de poder, lo que produce obediencia, desgana y malentendidos continuos, porque el lenguaje (re)produce la desigualdad social, lo que obliga dialécticamente a la distinción social. Por eso se enuncian prejuicios, porque pueden hacer que ideológicamente las gentes subalternas aplaudan su propia opresión: los golpeados se golpean entre sí; emigrantes mudos; estudiantes que, por timidez, no hablan. Por ello, una mirada crítica implica asumir el reto intercultural, que interroge la desigualdad (la tácita y la patente).

Desde luego, esta es una propuesta didáctica abierta; las deliberaciones que prenden en un entorno pueden no hacerlo en otros; un año un ejercicio antes tedioso es tomado con mucho interés, o a la inversa; también pueden imaginarse otros, como el de que los estudiantes extranjeros se graben en español el primer día que llegan a su destino y cuando se marchan, para analizar en qué medida su producción oral, o escrita, está determinada (y estimulada) por experiencias interculturales, aunque hayan sido conflictivas.

La reflexión sobre las migraciones, especialmente las que están un tanto olvidadas, son un formidable venero temático para tener en cuenta una historicidad que matice esencialismos, también lingüísticos, sobre todo, porque los grupos débilmente empoderados no soportan una representación negativa, por lo que esperan de los demás una altísima cuota de veracidad. Sin embargo, no podemos pedir a una novela una panorámica científica que rinda cuentas con lo general y con lo que se escapa, con las excepciones. Por ello, otras novelas u otros documentos, en otros formatos, podrán emplearse para cultivar una base didáctico-lingüística ciudadana y empática, que vea más como logros los usos lingüísticos del extranjero que como elementos siempre corregibles (aunque haya que corregirlos).

El audífono de precisión con que Rosa Ribas pega el oído a la emigración española debe servir no como ejemplaridad, sino como lección intercultural activa, desechándola como útil neoliberal que aplaca tensiones y conflictos en el sistema migratorio mundial, porque la hegemonía, con sus discursos, tiene capacidad de fagocitar todas las estrategias de ampliación democrática que favorezca a la ciudadanía y de invertirlas astutamente en su propio beneficio.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Babiano, J., Fernández Asperilla, A. (2003). En manos de los tratantes de seres humanos (notas sobre la emigración irregular durante el franquismo). *Historia Contemporánea*, 26, 35-56.
- Bruzos Moro, A. (2017). «De camareros a profesores» de ELE. La mercantilización del español y de su enseñanza como lengua extranjera. *Spanish in Context*, 14, 2, 230-249. DOI: 10.1075/sic.14.2.04mor
- Cazorla, J. y Gregory, D. (1976). La emigración española a países europeos: Problemática y soluciones. *Revista de Instituciones Europeas*, 3, 7-27.
- Domingo, A. y Blanes, A. (2016). La nueva emigración española: ¿Una generación perdida? *PANORAMA SOCIAL*, 23, 157-178.
- Fernández González, J. (dir.), Escudero Paniagua, F., Ghezzi, M. y Villanueva García, C., eds. (2019). *Actas V Congreso Internacional del español en Castilla y León, El español para todos. Salamanca, del 25 a 28 de junio de 2018*. Universidad de Salamanca/Junta de Castilla y León.
- Fuentes González, A. D. (2013). *El último patriarca*, de Najat el Hachmi: Una lectura sociolingüística. *Álabe*, 8. DOI: <http://dx.doi.org/10.15645/Alabe.2013.8.1>
- Fuentes González, A. D. (2015). Lectura sociolingüística. Martos Núñez, E. y Campos Fernández-Figares, M. (eds.). *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*. RIUL-Santillana, 2015, 2ª edic. en CD.
- Fuentes González, A. D. (2015a). Lectura sociolingüística de la emigración española a Alemania. El caso de *Antonio en el país del silencio*, de Mercedes Neuschäfer-Carlón. *Boletín Hispánico Helvético*, 26, 41-69.
- Fuentes González, A. D. (2015b). Lectura sociolingüística de dos novelas para el tiempo abatido: *La sierra en llamas* y *Siempre quedará París*. *Álabe*, 11. DOI: 10.15645/Alabe.2015.11.2
- Fuentes González, A. D. (2016). Trabas y fisuras para una educación lingüística ciudadana. Martínez Ezquerro, A. y Campos Fernández-Figares, M., coords. *Cultura en la diversidad: educación lingüística y literaria en las aulas del siglo XXI*, 137-150. Octaedro.
- Fuentes González, A. D. (2017). Escribir sobre un tiempo sin palabras: recuerdos sociolingüísticos en *La acera rota*, de Mercedes Neuschäfer-Carlón. *Álabe*, 16. DOI: 10.15645/Alabe2017.16.6
- González Ferrer, A. (2013). La nueva emigración española. Lo que sabemos y lo que no. *Zoom Político*, 18, Fundación Alternativas, 1-20.
- Hernández Sacristán, C. (1999). *Culturas y acción comunicativa: Introducción a la pragmática intercultural*. Octaedro.
- Lera, Á. Mª de (1965). *Con la maleta al hombro (Notas de una excursión por Alemania)*. Editora Nacional.
- Lima, D. de (2014). Formación en español con objetivos académicos: aspectos teóricos y metodológicos de la interculturalidad y la intersubjetividad en la enseñanza de lenguas. *Diálogos Latinoamericanos*, 15, 22, 46-57.
- Malgesini, G. y Giménez, C. (2000). Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad. La Catarata.
- Martín Pérez, S. (2012). *La representación social de la emigración española a Europa (1956-1975). El papel de la televisión y otros medios de comunicación*. Madrid: UCM, tesis doctoral. Disponible en <https://eprints.ucm.es/16157/1/T33837.pdf> [10-02-2020].
- Martínez Martín, P. (2018). *Actitudes geolectales y de género en el español andaluz*. Universidad de Almería. TFG.

- Meisel, J. (1977). Linguistic Simplification: A Study of Inmigrant Workers' Speech and Foreigner Talk. Corder, P. y Roulet, E., eds. *The Notions of Simplification, Interlanguages and Pidgins, and their Relation to Second Language Pedagogy*. Droz, 83-113.
- Ribas, R. y Hoffman, S. (2002). Hispanohablantes en Fráncfort: informe sobre una experiencia didáctica.: *Culturele (Cultura e Intercultura en la enseñanza del español como lengua extranjera)* <http://www.ub.es/filhis/culturele/ribas.html> [25-10-2013].
- Ribas, R. ([2007]2010). *Entre dos aguas*. Urano.
- Ribas, R. y Jaén, C. (2010). Leer *Entre dos aguas* en clase de ELE: Materiales y propuestas para docentes. *Hispanorama*, 131, 61-66. En <http://www.rosa-ribas.com/Didactizacion-intro.pdf> [20-10-2013].
- Ruiz Garzón, F.^a (2000). Cuando éramos emigrantes. La emigración española en Alemania (I). *mAGazin. Revista de Germanística Intercultural*, 8, 22-31.
- Sánchez Alonso, B. (2015). Los mitos de la emigración española. Fundación Universitaria San Pablo CEU. Disponible en <http://hdl.handle.net/10637/7132>.
- Sánchez Zapatero, J. y Martín Escribà, Á. (2016). La novela negra española del siglo XXI: El caso de Carlos Zanón. *Estudios (Revista de investigaciones literarias y culturales)*, 22, 43, 43-65.
- Santiago Guervós, J. de y Fernández González, J. (2017). *Fundamentos para la enseñanza del español como 2/L*. Arco-La Muralla.
- Sanz Díaz, C. (2004). «Clandestinos», «Ilegales», «Espontáneos»... La emigración irregular de españoles a Alemania en el contexto de las relaciones hispano-alemanas, 1960-1973. CEHRI.
- Valero Matas, J. A., Mediavilla, J. J., Valero Oteo, I. y Coca, J. R. (2015). El pasado vuelve a marcar el presente: la emigración española. *Papeles de población*, 21, 83, 41-74. Disponible en <http://www.scielo.org.mx/pdf/pp/v21n83/v21n83a3.pdf>.
- Zavala, V. (2011). Deconstruyendo la educación intercultural bilingüe: los aportes de la sociolingüística crítica. Frisancho, S., Moreno, M., Ruiz, P. y Zavala, V. (Eds.) *Aprendizaje, Cultura y Desarrollo: Una aproximación interdisciplinaria*. PUCP.