

Valoración del Dariya ceutí.

Construyendo un tercer espacio transcultural
como alternativa al “multicomunitarismo” excluyente.



**UNIVERSIDAD
DE GRANADA**

MAYO DE 2020

DIRECTORES

Fernando Trujillo Sáez



Rafael Jiménez Gámez



DOCTORANDO
Hamed Abdel-lah Ali

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Hamed Abdel-Lah Ali
ISBN: 978-84-1306-528-1
URI: <http://hdl.handle.net/10481/62907>

EPÍGRAFE

“La identidad es siempre una pausa transitoria en un proceso de identificación. Los grupos sociales y los individuos acumulan, a lo largo del tiempo, diferentes identidades y en cada momento pueden disponer de varias identidades complementarias y contradictorias. De este “stock” identitario, una de las identidades asume, según las circunstancias, la primacía”

Boaventura de Sousa Santos “Desigualdad, exclusión y globalización: hacia la construcción multicultural de la igualdad y la diferencia” (2010).

Los nadies: los hijos de los nadies, los dueños de nada.

*Los nadies: los ningunos, los ninguneados, corriendo la liebre,
muriendo la vida, jodidos, rejodidos:*

Que no son, aunque sean.

Que no hablan idiomas, sino dialectos.

Que no profesan religiones, sino supersticiones.

Que no hacen arte, sino artesanía.

Que no practican cultura, sino folklore.

Que no son seres humanos, sino recursos humanos.

Que no tienen cara, sino brazos.

Que no tienen nombre, sino número.

Que no figuran en la historia universal, sino en la crónica roja de la prensa local.

Los nadies, que cuestan menos que la bala que los mata.

E. Galeano: Los nadies

D. Fernando Trujillo Sáez Profesor titular en el departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta (Universidad de Granada) Y **D. Rafael Ángel Jiménez Gámez** Profesor del Departamento de Didáctica. Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Cádiz)

CERTIFICAN:

Que la presente tesis doctoral titulada: **“Valoración del dariya ceutí. Construyendo un tercer espacio transcultural como alternativa al “multicomunitarismo” excluyente.”** Constituye un trabajo de investigación original e inédito; el cual es presentado por **D. Hamed Abdel- Lah Ali**, para optar al grado de doctor.

Para que conste

Ceuta, 2020.

Agradecimientos.

A mis queridos padres, a mi estimada familia, a Manolo y a Faitah, a todos los grupos de discusión que si su colaboración, esto no hubiera sido posible; a toda aquella gente que, junto a mis dos estimadísimos tutores don Fernando y don Rafael, me han sido de inmensa ayuda.

¡Mil veces gracias a tod@s!

¡Shukran!

<u>I-INTRODUCCIÓN</u>	7
<u>II-MARCO CONCEPTUAL</u>	14
<u>1. PRIMERA PARTE</u>	15
<u>1.1. IDENTIDAD</u>	16
<u>2. PARTE</u>	85
<u>2.1. LENGUA</u>	86
<u>III-MARCO SOCIAL</u>	115
<u>1. CONTEXTUALIZACIÓN</u>	116
<u>III-METODOLOGÍA</u>	132
<u>1.GRUPOS DE DISCUSIÓN</u>	134
<u>1.1. GRUPO DE DISCUSIÓN DE MUJERES</u>	144
<u>1.2. GRUPO DE DISCUSIÓN DE HOMBRES</u>	160
<u>IV. LA PERCEPCIÓN HEGEMÓNICA DE LA MULTICULTURALIDAD Y EL PLURILINGÜISMO SOCIAL</u>	
<u>1. DESDE LA ACADEMIA</u>	181
<u>1.1. DESDE LA SOCIOLOGÍA</u>	181
<u>1.2. DESDE LA SOCIOLINGÜÍSTICA</u>	189
<u>1.3 DESDE LA PRENSA</u>	195
<u>2. LO QUE JUAN DICE DE PEDRO DICE MÁS DE JUAN QUE DE PEDRO</u>	203
<u>V. LA PERCEPCIÓN SUBALTERNA</u>	
<u>1. MÁS GRUPOS DE DISCUSIÓN</u>	207
<u>2. RECAPITULACIONES DEL ANÁLISIS DE LOS GRUPOS</u>	250

<u>VI. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES A NIVEL GLOCAL</u>	<u>251</u>
<u>1. DESDE LA ESCALA GLOBAL</u>	<u>256</u>
<u>2. DESDE LA ESCALA ESTATAL</u>	<u>259</u>
<u>3. DESDE LA ESCALA INTER E INTRACOMUNITARIA</u>	<u>259</u>
<u>4. “¡WA L´COLEGA! PILLART WAH.D 25 GRAMOS, ¡MÁSHAA L.LAH!”</u>	<u>266</u>
<u>VII. BIBIOGRAFÍA</u>	<u>272</u>

I- INTRODUCCIÓN

La globalización comenzó en Ceuta. De este modo fue titulado un artículo que se publicó en el periódico *El Mundo*¹ en el que se resaltaba la trascendencia global de un evento sucedido seis siglos atrás en un minúsculo municipio, cuyo alcance contribuyó significativamente en el “despertar de la Europa Moderna”. Un acontecimiento que según el Doctor en Historia Antonio Carmona Portillo² “introdujo a Ceuta en la Europa Moderna”; de ahí que haya de ser considerado como “una fecha histórica”, “simbólica” y un “punto de inflexión” que para el Cronista Oficial de la Ciudad José Luis Gómez Barceló marcó “una línea divisoria entre dos ciudades diferentes que se sustituyen en el mismo territorio: La medina Sebta y la ciudad de Ceuta. En ese punto se produce una ruptura entre dos visiones diferentes de la cultura, la sociedad, la política, la religión.”³

Dicho esto, nos preguntamos a qué se debe tanta insistencia en un solo tipo de razonamiento (el metonímico) que - tomando la parte por el todo - desecha aquello que queda fuera de la supuesta totalidad (dos ciudades, visiones, culturas, religiones, sociedades, etc.), privilegiando su auto-adjudicado estatus panóptico, cuando es harto evidente que “en una relación dialéctica, la exterioridad del contrario es generada en el interior de la relación.” (Santos, 2006b, p. 47).

Origen de la investigación: antecedentes “sentipensantes”

1ª. En una de las sesiones de literatura que impartíamos en un instituto de secundaria ceutí estando de prácticas cuando estudiábamos un Máster, como entre el alumnado había algunos/as que no dominaban el castellano, tuvimos que explicarles un concepto recurriendo a la traducción al dariya; precisamente en aquel momento, un profesor que pasaba cerca del

¹ Fernández, A.Mª. (20 de marzo de 2015). La globalización comenzó en Ceuta. *El Mundo*.

² LA ENTRADA DE CEUTA EN EUROPA. 1415. EL LEGADO PORTUGUÉS. Conferencia pronunciada en la Casa de Ceuta de Cádiz el día 21 de octubre de 2015 en el curso de la XV Jornada Cultural.

³ *El Pueblo de Ceuta*, el 21 de agosto de 2015.

aula, se detuvo, nos miró con un gesto de desagrado que no llegamos entonces a descifrar su explicación ni menos aún a calibrar sus dimensiones. Una vez en la sala de profesores, el susodicho delante de todo el profesorado y con el argumento de la españolidad de las instituciones educativas, nos armó un escándalo que ningún compañero/a de los allí presentes hizo nada para acallararlo. **Conclusión:** el dariya no ha de tener cabida en espacios públicos ceutíes bajo ningún pretexto.

2ª. Ejerciendo como profesor de ELE para personas migradas residentes en el CETI de Ceuta, tras pedir a una pareja siria que leyera un micro-diálogo, observamos que después de la lectura, la mujer se quitó las gafas (por llamarlas de alguna manera ya que tenía una sólo patilla) y se las dio a su marido que tenía también problemas de visión. Una vez terminada la sesión, ambos nos contaron que les habían robado todas sus pertenencias en Marruecos, que ya habían visitado a un oftalmólogo pero que, como en el Centro de Estancia Temporal de Inmigrantes les habían dicho que no podían cubrir ese tipo de gastos, pues se turnaban las de la mujer. Tras intentar solucionar el problema de otra manera, les pedimos que nos trajeran la evaluación diagnóstica del especialista y nos chocamos con siguiente cita literal del especialista: “creo entender que refiere problemas de cerca, porque no habla absolutamente nada.” **Sentencia:** desconocer mi lengua es no hablar ninguna.

Estas dos anécdotas aparentemente inocentes que tuvieron lugar en un margen temporal no tan distante entre una y otras, pese a que no habían recibido la trascendencia que habrían merecido, fueron interpretadas diferentemente por sus protagonistas. Si para unos, era normal (natural) prohibir que se hablara otra lengua diferente a la suya y que hacer esto último sería no hablar nada; para otros es cuando menos humillante, ofensivo y vejatorio.

No obstante, las preguntas que se nos plantearon entonces fueron las siguientes:

¿Cuál era el denominador común que, atravesando los diferentes ámbitos (el educativo y el sanitario), hacía que parte de los miembros de la comunidad cristiano-agnóstico-peninsular-castellanoparlante⁴ CAPC tuviera normalizado su privilegiado estatus, etnicidad y lengua, e infravalorados los del colectivo arabo-musulmán- amazigh- dariyaparlante AMAD ceutí?

¿Cómo es que incluso los/as subalternados/as habían asimilado su infra-estatus? Esto nos condujo a subir de escala de análisis y plantearnos lo siguiente:

¿Obedecía la casualidad aparente de tal normalización a diseños macro-sistémicos (nacionales y supraestatales) que, a través de los diferentes dispositivos del aparato del poder, repercutían a nivel local y personal dando como resultado esa legitimación etnocentrista tan naturalizada⁵?

Para ello hemos tenido que recurrir a conceptos producidos fuera del Norte hegemónico, como el de la Colonialidad, la Epistemología del Sur y la Sociología de las Ausencias.

En lo que respecta al estado de la cuestión investigada, nos vemos obligado a subrayar que, cuando se tomó la decisión de emprender esta andanza, nos topamos con una serie de obstáculos que entorpecieron nuestra tarea investigadora; de entre esos impedimentos, reafirmamos los que resaltó Rivera (2006):

- Carencia de estudios sociolingüísticos sobre la realidad ceutí y específicamente sobre sus hablantes bilingües que no tienen el castellano como lengua materna.

⁴ A partir de ahora AMAD y CAPC serán los acrónimos que vamos a utilizar para referirnos a ambas comunidades ceutíes.

⁵ Si no, cómo se podría hablar de neutralidad cuando se afirma que “la conservación del sistema de convivencia interétnica actual en Ceuta pasa por el mantenimiento de un cierto nivel de desigualdad y de segregación entre los grupos musulmán y cristiano.” Rontomé (2012, p. 247)

- Extrapolado al ámbito educativo, los estudios relacionados con el abandono o fracaso escolar metodológicamente tratan al alumnado dariyapalnate como si el castellano fuera su lengua materna.
- Los pocos estudios que había eran en su mayoría descripciones parciales, "obsoletas y estereotipadas", ya que no abarcaba la compleja heterogeneidad social ceutí.
- Además en su mayoría, los estudios llevados a cabo sobre la comunidad AMAD ceutí desde la sociología, la sociolingüística, la psicología, la lingüística, la educación social, la historia, la política, lo hicieron desde la perspectiva deficitaria: tal comunidad era vista como un problema o, en el mejor de los casos, como fuente de una mera información; una información que - amoldada a la perspectiva ideológica del investigador neutral- le incapacitaba dejar de percibirla como alteridad, pese a que la casi totalidad de sus miembros sea jurídicamente tan española como el resto.
- En nuestro caso hemos decidido, por un lado acercarnos a esta realidad ceutí tomándola como un sujeto activo cuyo conocimiento popular es, además de la información que aporta, tan válido como cualquier otro conocimiento alternativo; y por otro aplicar, en la medida de lo posible, lo que el sociólogo colombiano Fals Borda (1995) recomendaba a quienes querían hacer una sociología "sentipensante."⁶

De los interesantísimos variopintos y escasos estudios precedentes, hemos podido extraer innumerables y muy significativos datos; no obstante sobre el dariya ceutí lo que más nos llamó la atención era sus convergencia en lo que a sus características respecta: todos coinciden en conferirle dos rasgos constitutivos: la diglosia y la alternancia de códigos. Sin

⁶ "No monopolices tu conocimientos ni impongas arrogantemente tus técnicas, pero respeta y combina tus habilidades con el conocimiento de las comunidades investigadas, tomándolas como socios y co-investigadores. No confíes en versiones elitistas de historia y ciencia que respondan a intereses dominantes, pero se receptivo a las narraciones y trata de capturarlas nuevamente. No dependas únicamente de tu cultura para interpretar hechos, pero recupera los valores locales, rasgos, creencias y artes para la acción por y con las organizaciones de investigación. No impongas tu propio estilo científico para comunicar los resultados, pero difunde y comparte lo que has aprendido junto con la gente, de manera que sea totalmente comprensible e incluso literario y agradable, porque la ciencia no debería ser necesariamente un misterio ni un monopolio de expertos e intelectuales." Fals Borda (1995)

embargo, poquísimos son los/as especialistas que, aparte de describir ambos rasgos, han tratado analizar la relación de poder que encubrían tales cualidades.

De ahí que nuestro **objetivo principal** será intentar comprender las causas que han llevado a privilegiar a una de las lenguas que han entrado en contacto en el entorno ceutí y menospreciar a las otras.

¿Por qué son privilegiados el árabe y el castellano e infravalorado el dariya ceutí?

¿Es el dariya ceutí un tercer espacio transcultural alternativo u otro rasgo identitario comunitarista más?

Para responder a tan complejas preguntas seguiremos los siguientes pasos. Ante todo, resaltar que el estudio estará dividido en dos grandes ejes, uno sobre la identidad y el otro sobre la lengua, confluyendo al final como si de la misma cosa se tratara. En el primer capítulo, expondremos el marco teórico sobre el que fundamentaremos nuestro trabajo, empezando primero por desmontar el relato euro-centrista que, a escala global, y desde la Modernidad hegemónica del Norte, ha venido ejerciendo el papel de paradigma civilizacional a costa de su otra cara oculta, la Colonialidad del poder, del saber y del ser padecidas por el Sur. Como el concepto del Sur por el que nos hemos inclinado sobrepasa su denotación geográfica, en el segundo apartado de este capítulo trataremos lo que Boaventura de Sousa Santos denomina Epistemologías del Sur, que nos valdrá para presentar las categorías sobre las que se enfocará la parte práctica. Esto es, la Sociología de las Ausencias.

Seguidamente, y esta vez para acercarnos a lo nacional, desde la antropología, echaremos mano a la noción de “etnicidad” tomándola como nodo epistémico que nos permitirá comprender en qué se han basado desde la edad media hasta el presente los esquemas taxonómicos diferencialistas. Un presente en el que la mayoría de los países occidentales afirman que sus políticas multiculturalistas, hasta hace poco alardeadas como modelo de convivencia, han fracasado.

Y en el último apartado del capítulo, en el que convergen casi todos los conceptos presentados, examinaremos el casticismo español retóricamente como constructo típico de nuestra nación, pero cuya lógica es parecida a la del resto de los etnocentrismos supremacistas, incluido el ceutí (tanto del grupo AMAD como CAPC).

Llegados a este punto, en la segunda parte nos acercaremos a la lengua vista bajo los mismos parámetros con los que hemos enfocado la identidad, extrapolados al ámbito lingüístico: el imperialismo, el supremacismo y el genocidio lingüísticos.

El tercer capítulo como marco empírico, tras contextualizar el estudio geográfico, sociocultural y lingüísticamente, veremos la parte metodológica cuyo eje principal versará sobre la técnica del grupo de discusión.

A continuación pasaremos a analizar los primeros grupos de discusión formados por padres y madres del alumnado AMAD ceutí bajo tres categorías: la identidad, la educación y la lengua.

Seguidamente a fin de contrastar la visión de los/as participantes con la de algunos/as autores/as seleccionados/as por representar el discurso oficial local de la academia y la prensa, pasaremos a analizar algunas publicaciones de éstos/as que tratan sobre el colectivo AMAD ceutí y su lengua.

Como colofón del marco empírico, finalizaremos analizando el discurso generado por los grupos de discusión cuyos participantes fueron esta vez representantes del ámbito político, educativo, cultural, activista y religioso de la comunidad AMAD ceutí a fin de ver la auto-percepción de los subalternados, en terminología propia de las Epistemologías del Sur. Finalmente concluir con los resultados finales de la investigación.

Mientras que con la epistemología del Norte (científico-cartesiana) se busca una verdad que represente la realidad elevando a ley universal sus conclusiones, con el cosmopolitismo subalterno contra-hegemónico desde el que partimos teniendo como herramienta de análisis la ecología de saberes y el *sentipensamiento* sólo buscamos experiencias de vida valorables desde el punto de vista de la emancipación y la justicia. En otras palabras, el conocimiento-solidaridad (el conocimiento como- reconocimiento).

No obstante nos gustaría enlazar el siguiente capítulo planteando una reflexión: en lugar de preguntarse si el subalterno puede hablar, consideramos que ante todo deberíamos interrogar al dominador si está dispuesto a escuchar. O mejor aún, si el primero pudiera hablar, cómo podría hacerlo sin utilizar la lengua hegemónica con la que se le prohibía expresarse en su lengua materna. ¿Es factible realizar un diálogo multicultural cuando algunas culturas y lenguas han sido - y aún siguen siendo - reducidas al silencio?

II-MARCO CONCEPTUAL

1-PARTE

1.1. IDENTIDAD

Efecto espejo: Modernidad/Colonialidad

Según sostiene el sociólogo Boaventura de Sousa Santos, el paradigma civilizatorio innovador y ambicioso que surgió en Europa durante el siglo XVI, denominado Modernidad dejó de serlo cinco siglos después precisamente por su inclinación desmesurada a una de las tres lógicas en las que se basaba cada uno de sus dos cimientos: el de la regulación y el de emancipación, degenerándose con ello al relegar e infravalorar las lógicas restantes en las que se sostenían estos últimos.

La convergencia entre la modernidad y el capitalismo decimonónico quebró el tenso equilibrio que se debía mantener entre el pilar que regula y el que emancipa. Mientras que el primero se asentaba en el principio de Estado, de mercado y de comunidad, el segundo lo hacía a través de tres lógicas: la estético-expresiva del arte y de la literatura, la ético-práctica de la moral y el derecho, y la cognitivo-instrumental de la ciencia y la tecnología (Santos, 2003a: 52). Sin embargo, cuando en este pilar se antepuso la última lógica y en el de regulación se favoreció el principio de mercado, *poniendo* a su servicio tanto el principio de Estado como la lógica ético-práctica del derecho, invisibilizando e infradesarrollando la lógica estético-expresiva del arte y el principio de comunidad - verdaderos potenciales *emancipatorios* - provocaron el progresivo “desmoronamiento del paradigma de la modernidad en su conjunto.”(García, 2014, pp.67)

De ahí que las ambiciosas promesas que la modernidad hizo en su surgimiento están sin resolverse, ya que siguen siendo aún la aspiración de gran parte de la población mundial. En lo relativo a la promesa de la **Igualdad**, en el siglo pasado murió más gente de hambre que en ningún otro siglo⁷. Además la brecha entre ricos y empobrecidos (países y poblaciones) es

⁷ Valga como ejemplo los datos escalofriantes que Eliéxer Urdaneta (2005, pp.76-77) aporta: a finales de los noventa del siglo pasado, morían diariamente “40.000 niños por desnutrición y enfermedades prevenibles”. Siendo factible que “con la mitad del uno por ciento de los gastos militares mundiales de un año, se podría pagar todo el equipo necesario para ayudar a países, escasos en alimentos, a aumentar la producción agrícola y aproximarse a la autosuficiencia.” Que un año después, según las estimaciones del Banco Mundial “2800 millones de personas vivían con menos de un dólar al día” y que cada ocho segundos moría un niño por escasez de agua.

abismal. Respecto a la **Libertad**, las violaciones a los derechos humanos – incluso en su nombre y por países democráticos - son cada vez más alarmantes. En relación a la **Paz**, en el siglo pasado “se registraron cuatro veces más muertes que en los 400 años anteriores” (Urdaneta, 2005, p.79) si en el siglo XVIII hubo 68 guerras en las que murieron 4,4 millones de personas, en las 237 guerras del siglo XX lo hicieron aproximadamente 100 millones. Y en lo que respecta a la dominación de la **Naturaleza** ha sido una barbarie. En la segunda mitad de siglo pasado, se ha destruido un tercio de la reserva forestal mundial. Y como no se cambie de modelo iremos a peor, de hecho “cada habitante de los países industrializados elimina anualmente 11 toneladas de desechos, cuya destrucción es prácticamente imposible.”⁸

Tales ejemplos no son más que un botón de muestra de lo que el modelo hegemónico de la modernidad occidental ha causado, suscitando con ello una inmensa indignación y descrédito en los defensores de una verdadera teoría crítica incitándoles, primero a cuestionar su validez paradigmática, para seguidamente, emprender una búsqueda de alternativas teóricamente sustentadas.

Desenmascarando el relato eurocentrista

El segundo milenio se caracteriza por ser el milenio de los descubrimientos imperiales. Y en esto Occidente fue predominantemente prototípico. Conceptualmente, según Santos, (2006a, p.160) el descubrimiento de “lo otro” precede empíricamente al acto en sí. La racionalidad *indolente* del pensamiento occidentalista moderno, desde su primera etapa temprana⁹, estableció una frontera abismal en relación a *lo otro* a nivel epistemológico, sociológico, político y cultural. Y al infravalorarlo, legitimó y profundizó esto último (Santos, 2003b, p.70) por estar *ubicado* lejos, abajo y en los márgenes. Es decir, produciendo

⁸ Op.cit.p.79

⁹En el apartado titulado “La destrucción del mito de la modernidad” se explicará lo que entendemos por modernidad ibérica y la occidental-céntrica.

la inferiorización de los que se encontraban erradamente al “otro lado de la línea” abismal se justificaba y legitimaba su colonialidad recurriendo a múltiples estrategias de las que destacaríamos la construcción identitaria. Este “otro” descubierto y construido asumió la forma del Salvaje, la Naturaleza y la de Oriente.

El relato etnocéntrico occidentalista usado como dispositivo clasificatorio de las poblaciones mundiales y de la auto-definición identitaria, se remonta a la era clásica en la que relevantes pensadores se basaban en la división tripartita del mundo del *orbis terrarum*: una especie de gran isla dividida en tres grandes partes, Europa, Asia y África. (Castro, 2005, p.54)

Siglos después, sus homólogos medievales, introduciendo algunas variaciones desde la cristiandad, se sirvieron del mismo esquema cognitivo taxonómico: cada una de las tres regiones del *orbis terrarum* era considerada como el asentamiento elegido tras el diluvio por cada uno de los tres hijos de Noé y sus respectivos descendientes. El clan de Jafet se asentó en Europa, el de Sem en Asia y el de Cam en África. Esta clasificación encubría una clara jerarquización hecha a partir de la *diferenciación étnica* y cognitiva “los asiáticos y los africanos, descendientes de aquellos hijos que según el relato bíblico cayeron en desgracia frente a su padre, eran tenidos como racial y culturalmente inferiores a los europeos, descendientes directos de Jafet, el hijo amado¹⁰ de Noé”.(Castro, 2005, p. 55)

Construyendo negativamente la otredad, se autoconstruye la mismidad

Por lo tanto, y ahora desde una perspectiva teológica “irrebatible”, a Europa le correspondía “legítimamente” ocupar un lugar privilegiado por ser la única parte del *orbis* donde se profesaba la “verdadera” fe, pese a que su estatus era más bien periférico.

¹⁰Según el relato bíblico narrado en el capítulo 9 del libro del Génesis, un día Cam tras entrar a la tienda de su padre Noé lo encontró en medio de la misma desnudo y embriagado y en vez de cubrirlo no hizo nada. Sin embargo, sus dos hermanos Sem y Jafet, taparon a su padre con una manta. Cuando éste se enteró, maldijo a Cam y bendijo a quienes le cubrieron. (Génesis 9: 25-27). Por lo que la jerarquización se hizo siguiendo este orden: Jafet padre de los europeos, Sem padre de los asiáticos y como oveja negra, Cam padre de los africanos.

Y en el hipotético caso de haber otras islas diferentes al *orbis*, en concordancia con el esquema basado en el *orbis terratum*, San Agustín llegó a plantear que sus habitantes no podrían ser considerados “hombres” (O’Gorman, 1991, p. 148) puesto que éstos, como hijos de Adán expulsados de paraíso, sólo podían existir en la gran isla compuesta por los tres continentes antes citados.

La funcionalidad del esquema taxonómico desde la perspectiva étnico-religiosa comenzó a dar sus frutos a partir del siglo XVI. El llamado “Nuevo Mundo” puso en tela de juicio la división hecha en la “isla de la tierra” como el lugar designado al humano tras su expulsión del paraíso. ¿Cuáles serían entonces los estatutos jurídicos y antropológicos del nuevo continente descubierto así como de sus habitantes? ¿Eran seres sin alma, o eran “hombres”? Ante este dilema, no se tuvo más remedio que resignificar el esquema taxonómico de la población mundial, creando una nueva retórica occidentalista: *la prolongación natural del hombre blanco europeo*.

Inferioridad del Salvaje

Aunque las retóricas con las que se representó al salvaje hayan ido cambiando a lo largo de la historia, desde la conceptualización aristotélica de “esclavitud natural”- que consideraba consustancial la existencia de una parte superior designada a gobernar a otra inferior-, pasando por una visión menos negativa como la de Bartolomé de las Casas, hasta la roussoniana del “buen salvaje”, la lógica subyacente sigue siendo la misma: su inferioridad.

Cinco siglos después del descubrimiento imperial del “Nuevo Mundo”, se podría decir que dos fueron – y siguen siendo – los posicionamientos matriciales confrontados respecto al Salvaje, surgidos básicamente en el debate protagonizado por Juan Ginés de Sepúlveda y

Bartolomé de las Casas, en lo que se conoció como la “Disputa de Valladolid” que convocó Carlos V en 1550.

La postura pesimista fundamentada en Aristóteles y defendida por Sepúlveda, concebía lo salvaje como carente de voluntad y razonamiento, un humano incompleto, medio animal, medio hombre, pecador inveterado que debe ser tutelado, representado, colonizado e “integrado en la comunidad cristiana, por la fuerza, al grado de llegar a la eliminación, si fuera necesario.” (Santos, 2003b, p.75)

Contrariamente De las Casas consideraba a los indios tan - o más - racionales y libres como el resto de los humanos y con quienes la única relación legítima debía ser dialógico-constructiva, basada en razones persuasivas “suavemente atractivas y exhortativas de la voluntad”; no como hacían hipócritamente los defensores del modelo sepulvedano que, inferiorizando a los descubiertos, pretendían - en nombre de su “inmaculada fe” - más que el cumplimiento de sus preceptos dogmáticos, la explotación bárbara de sus riquezas. Esta fue la denuncia emancipatoria lascasiana en Valladolid, antítesis del modelo civilizatorio basado en la asimilación y apropiación violenta que rige el “otro lado de la línea abismal”.

La misma lógica echa mano ahora al concepto *Orbis Universalis Christianus* como nueva retórica para normalizar el supremacismo étnico europísta, por un lado respecto tanto a las potenciales colonias como al resto del planeta; y por otro para fundamentar y alimentar ese imaginario con otro concepto - no menos supremacista - el de “limpieza de sangre” que regirá lo que Mignolo denomina “el primer imaginario geocultural del sistema-mundo/colonial”. (Castro, 2005, p.57)

Esta distinción étnico-cognitiva jactanciosa e inferiorizante del otro funda lo que Mignolo (2003), Dusserl (1992), Quijano (1992) y otros pensadores, sociólogos e intelectuales des-

coloniales¹¹ llaman la “primera” Modernidad cuya cara oscura sería la “Colonialidad del poder, del saber y del ser” que explicaremos más a delante.

La visión de los territorios americanos como una prolongación de la tierra de Jafet hizo que la explotación de sus recursos naturales y el sometimiento militar de sus poblaciones fuera tenida como “justa y legítima”, porque solamente de Europa podía venir la luz del conocimiento verdadero sobre Dios. La evangelización fue entonces el imperativo estatal que determinó por qué razón únicamente los “cristianos viejos”, es decir, las personas que no se encontraban mezcladas con judíos, moros y africanos (pueblos descendientes de Cam o de Sem) podían viajar y establecerse legítimamente en territorio americano. (Castro, 2005, p.57)

La lógica taxonómica derivada de la escolástica es reconfigurada por la racionalidad ilustrada europea de los siglos XVII y XVIII. Muchos pensadores sostenían que aquellos pueblos cuyos conocimientos no obedecían al marco epistemológico del razonamiento ilustrado estaban en un estadio pre-civilizado que les impedía auto-gobernarse civilizadamente, y que - por su “inmadurez” - necesitaban de la “misión humanitaria universal” de las potencias metropolitanas europeas desarrolladas. Y quienes se negaban a seguir su paradigma civilizatorio eran “auto-culpables” y merecedores de su propia miseria. (Castro, 2005, p.21)

Tristemente la misma hipocresía utilizada por los descubridores - o mejor, por la parte supremacista defensora del paradigma sepulvedano - es la que “prevalece todavía hoy marcando la posición occidental sobre los pueblos amerindios y africanos.”(Santos, 2003b, p.76)

¹¹ Respetando el uso que los autores de este grupo tan heterogéneo hace del mismo, a veces nos referiremos a ellos como des-coloniales y otras decoloniales, sin que entre ambas haya diferencia alguna.

El salvaje es la diferencia incapaz de constituirse en alteridad. No es el otro porque no es siquiera plenamente humano. Su diferencia es la medida de su inferioridad. Por eso, lejos de constituir una amenaza civilizatoria, es tan sólo la amenaza de lo irracional. Su valor es el de su utilidad. Sólo vale la pena confrontarlo en la medida en que es un recurso o una vía de acceso a un recurso. (Santos, 2003b, pp.73-74)

Pese a su desaparición de los discursos oficiales, “embellecidos públicamente con declaraciones de solidaridad y derechos humanos” (Santos, 2005, pp.145-148), a nivel privado, es la misma lógica etnocentrista la que tal y como afirma el pensador portugués “moviliza subterráneamente los proyectos de desarrollo” dirigidos por instituciones tan emblemáticamente relevantes como la ONU, el Banco Mundial o el Fondo Monetario Internacional.

Naturaleza: la diferencia exteriorizada

Una evidencia más del proceso de alienación generado desde la epistemología del Norte sería la propia construcción de la Naturaleza como Otro que puede ser agredido y usurpado. Desde la aparición del paradigma civilizatorio de la modernidad, la naturaleza como tal tuvo que ser exteriorizada: desligándola del ámbito sociocultural, la ciencia moderna la supeditó a leyes matemáticas con el propósito de utilizarla como mero recurso natural a explotar. Su conocimiento, al igual que el del salvaje, no fue más que una estrategia de dominación.

Si el salvaje es, por excelencia, el lugar de la inferioridad, la naturaleza lo es de la exterioridad. Pero, como lo que es exterior no pertenece y lo que no pertenece no es reconocido como igual, el lugar de la exterioridad es también el de la inferioridad. (Santos, 2003b, p.76)

Como simple recurso cosificado e inhumanamente estrujado, la naturaleza no tuvo más remedio que devenir lo que actualmente es: un cementerio nuclear de residuos químicos que *progresivamente* - pero a una velocidad vertiginosa jamás vista en toda la historia – destruye el ecosistema aniquilando cualquier tipo de biodiversidad.

Oriente: la alteridad enemiga

Oriente fue y sigue siendo el espejo de la diferenciación confrontada, por lo que según el sociólogo portugués (2003b, p.70): “Un Occidente decadente ve en Oriente la Edad de Oro; un Occidente boyante ve en Oriente la infancia del progreso civilizatorio.” Sin embargo, asumida la formulación hegeliana de que “La historia universal va de Oriente a Occidente. Europa es absolutamente el término de la historia universal. Asia es el principio.” (Hegel, 1982, p.93) pese a la decadencia del “otro”, su antagonismo como “rivalidad civilizatoria”, sobrepasa el otro eje Norte-Sur ya que “para Occidente, Oriente es siempre una amenaza, mientras que el Sur es apenas un recurso. La superioridad de Occidente reside en ser simultáneamente Occidente y Norte.” (Santos, 2003b, p.71)

Dentro de la política imperial/colonial, la política relativa al lenguaje juega un papel relevante ya que éste no deja de ser un mecanismo trascendental de emancipación y/o dominio. De ahí que consideramos necesario mencionar un ejemplo paradigmático que retrata ese dispositivo de control que pueden desempeñar algunas políticas lingüísticas.

Según Castro (2005, pp.44-45) dos años antes de la muerte del monarca español Carlos III, en 1786 William Jones magistrado y gran conocedor del árabe, el hebreo y el sánscrito, tras su elaboración de uno de los fundamentos teóricos del orientalismo, y aprovechando su intervención en una conferencia ante la *Asiatic Society of Bengal* afirmó que el latín, el griego y el sánscrito procedían del tronco indoeuropeo. Esta tesis produjo tanta pasión que tuvo como consecuencia la creación de la filología.

Acorde a la formulación hegeliana de que oriente es el pasado de occidente, a finales de este siglo empiezan a florecer disciplinas cuya preocupación básica era estudiar civilizaciones pasadas, para entender mejor el presente de las ya civilizadas. Desde la filología, la paleontología, la etnología, la antropología, la arqueología y la historia se investigan las culturas de otros países para construir y legitimar los “orígenes” de la triunfante civilización europea”. Le tocaba pues a la Europa moderna recolectar los frutos del grandioso pasado asiático. ¿Cómo demostrar científicamente esta merecida preeminencia? Pues mediante dispositivos académicos.

A partir de la concepción lineal del tiempo, la perspectiva monocultural ilustrada europea consideraba que Oriente al igual que el resto de las cosmovisiones que había y hubo en el mundo nada podrían aportarle por ser primitivas, tradicionales y pre-modernas; que por estar ubicadas fuera de “la historia del mundo”, su único valor era meramente estético debido a su misterioso exotismo.

De ahí que por ejemplo, el orientalismo no fuera sólo una simple disciplina interesada por lo pasado -y exótico - de Oriente, sino que - como dispositivo ideológico de tintes academicistas - operó como toda “una maquinaria geopolítica del saber/poder” (Castro, 2005, p47) -inferiorizando su objeto de estudio a través de la *diferenciación étnico-cognitiva* - autoconstruyó su propia imagen, así como su locus de enunciación imperial, fomentando:

[...] una cierta conciencia geopolítica en unos textos estéticos, eruditos, económicos, sociológicos, históricos y filológicos; es la elaboración de una distinción geográfica básica (el mundo está formado por dos mitades diferentes, Oriente y Occidente), y también de una serie compleja de “intereses” que no sólo crea el propio orientalismo, sino que también mantiene a través de sus descubrimientos eruditos [...] (Said, 2002, p.34)

Con ese imaginario antagónico y binario construido de la mismidad y sobre la otredad, primeramente, se procedió a la confección de “*formas de vida y pensamiento* capaces de generar subjetividades” (Castro, p.43) definidas en el *habitus* tanto de los europeos - legitimando su supremacismo - como en los subalternados - naturalizando su marginalidad. Seguidamente, se erigió en estructuras institucionalizadas concretas de poder a través del derecho, el comercio y la investigación científica.

Este *nexo geopolítico* entre el poder y el saber “hegemonizado” europeos, marginalizando legítimamente lo oriental, obedece a la misma lógica antes citada. Son las dos caras de la misma moneda; en una cara figura la Modernidad y en la otra - la oscura - se esconde la Colonialidad. La preeminencia geopolítica es constitutiva y está constituida discursivamente sobre la supuesta división *ontológica*.

Creo que si no se examina el orientalismo como un discurso, posiblemente no se comprenda esta disciplina tan sistemática a través de la cual la cultura europea ha sido capaz de manipular e incluso dirigir Oriente desde un punto de vista político, sociológico, militar, ideológico, científico e imaginario a partir del periodo posterior a la Ilustración. (Said, 2002, pp. 21-22)

Las retóricas utilizadas para con Oriente, han ido cambiando a lo largo de los siglos, aunque siga prevaleciendo la misma lógica subyacente: la civilización amenazante - temida o temible - políticamente desde el “despotismo oriental”, y a partir de lo religioso, del promulgado “fundamentalismo islámico” contra la que se requiere una permanente vigilancia. De ahí las diferentes versiones hantingianas que desde la retórica del miedo - a la “alianza confucionista islámica” (Santos 2006a) - alteran la percepción de vulnerabilidad de la fortaleza occidentalista, creando fronteras abismales físicas y simbólicas no sólo exteriores sino incluso en el interior del imperio. “Cuanto mayor sea la percepción de la vulnerabilidad

de Occidente, mayor es el tamaño de Oriente.” Por ello, como concluye el sociólogo portugués,

Un Occidente sitiado, altamente vulnerable, no se limita a ampliar el tamaño de Oriente; restringe su propio tamaño. Esta restricción tiene un efecto perverso: la creación de Orientes dentro de Occidente. (...) Es por eso que los kosovares, para estar del lado “correcto” de la historia, no pueden ser islámicos. Tienen que ser, apenas, minorías étnicas. (Santos, 2003b, p.73)

A pesar del valor de la perspectiva de Edward Said en lo que respecta a desmantelamiento del Orientalismo como discurso euro-centrista e imperial, sobre todo en el ámbito de los Estudios Culturales y los Subalternos, el hecho de retrotraerlo hasta la época de la Ilustración deja algunos cabos sueltos que los Estudios des-coloniales nos podrían aclarar eficientemente en el siguiente apartado.

Desmantelamiento del mito de la Modernidad

Desde Latinoamérica una serie de teóricos de diferentes ámbitos y disciplinas llevan ya varias décadas intentando responder, al igual que lo hicieron los poscoloniales asiáticos, africanos, norafricanos y de Oriente Medio al colonialismo eurocentrista y a su Modernidad. En líneas generales podríamos decir que si para los poscoloniales, la subjetividad moderna comenzó a fraguarse solo a partir de la burguesía ilustrada del siglo XIX, para los des-coloniales latinoamericanos, se retrotrae al descubrimiento de las Américas:

[...] la geocultura moderna de corte hispano-católico (surgió) antes de Revolución Francesa”.¹² [Lo que conllevó a que]: “El primer discurso

¹²Los decoloniales consideran que tanto los intelectuales poscoloniales de la “sagrada trinidad” (lo que Robert Young identifica como el movimiento compuesto por Edward Said desde el Orientalismo, Homi Bhabha y Gayatri Chakravorty Spivak a partir de los estudios subalternos”) así como Wallerstein reproducen el relato de los filósofos ilustrados según el cual la Modernidad por excelencia es la de los siglos xviii y xix. Invisibilizando con ello, la primera Modernidad hispánica cuyo esquema clasificatorio se basaba en la limpieza de sangre.

universalista de los tiempos modernos no se vincula entonces con la mentalidad burguesa liberal sino, paradójicamente, con la mentalidad aristocrática cristiana. (Castro, 2005, p.53)

Tras haber sido una mera *historia local*¹³ (Mignolo, 2003), con el descubrimiento de las Américas y la re/conquista de Al Ándalus, la cultura cristiana medieval hispano-portuguesa se convirtió en el poder hegemónico del nuevo sistema-mundo moderno colonial de *diseño global* cuya matriz clasificatoria se regía sobre la limpieza de sangre.

Esta primera modernidad hispano-lusa no construyó únicamente ese imaginario moderno/colonial, sino también la primera crítica a su etnocentrismo supremacista liderada por De Las Casas que dismanteló la irracionalidad de ese imaginario, abogando por una modernización/evangelización del indio sin necesidad de destruir su otredad; es decir modernizarlo desde la alteridad y no desde la “mismidad” del sistema (Dussel, 1992, p.110-117)

La *constitución simultánea* de España como centro y América como periferia fue el comienzo de lo que el grupo decolonial denomina el sistema-mundo moderno colonial, resultando de ello una sola matriz con dos caras mutuamente *dependientes*: la modernidad/colonialidad.

Universalismo epistemecida: la *Hybris* del Punto Cero

Como se dijo en el apartado anterior, tanto los de-coloniales como los poscoloniales, creen que las diferentes disciplinas/discursos que se han encargado de canibalizar “lo otro”, objetivándose en dispositivos concretos de poder, han conseguido sobre todo generar

¹³En desacuerdo con Said, el semiólogo Mignolo considera el “Orientalismo” como ese “imaginario cultural del sistema-mundo durante la segunda modernidad, cuando la imagen del “corazón de Europa” (Inglaterra, Francia, Alemania) [que reemplazó] la imagen de la “Europa cristiana” de los siglos xv hasta mediados del xvii (Italia, España, Portugal) [por ello le rebate a Said] sin occidentalismo no hay orientalismo”. Para más información véase (Castro, 2005)

subjetividades y *modos de vida* que acabaron normalizando – y legitimando - la supuesta jerarquización hecha en lo que respecta al poder, al ser y al saber de las dos partes implicadas: la supremacista y la subalternada.

En este aspecto creemos necesario por su operatividad, empezar haciendo hincapié primero en la tercera forma de colonialidad, la del saber para luego tratar las del ser y del poder. Esta categoría que Mignolo denomina “geopolíticas del conocimiento” persigue transformar historias locales en diseños globales mediante lo que Castro (2005, p.19) denomina “la *hybris* del punto cero”: ese locus de enunciación cuyo lugar aparenta un sin lugar en aras de convertir su provincialismo en perspectiva universal y globalmente extrapolable. Su centralidad hace que los conocimientos producidos fuera de su contorno, sean considerados insignificantes, ausentes e inexistentes. De ahí que Anibal Quijano (1992, pp.12-13) proponga desmantelar esa maquinaria que legitima ese poder hegemónico epistemicida que:

Consiste, en primer término, en una colonización del imaginario de los dominados. Es decir, actúa en la interioridad de ese imaginario [...] La represión recayó ante todo sobre los modos de conocer, de producir conocimiento [...] Los colonizadores impusieron una imagen mistificada de sus propios patrones de producción de conocimientos y significaciones.

Mediante una especie de *violencia epistémica*, esa maquinaria colonial acababa legitimando su supremacismo tanto en el imaginario de los dominadores como en el de los dominados “occidentalizados”; de tal modo que el saber y las formas de vida de los primeros sedujeron tanto a éstos que devino una aspiración formar parte – aun por mimesis – de “la europeización cultural” ya que les permitiría acceder al poder. Imitar el modelo modernista, aunque sólo fuera como meros consumidores del conocimiento producido en el centro se

convirtió en la meta de quienes habitaban la periferia. Para ello los teóricos hegemónicos del sistema – mundo moderno colonial recurrieron a la nueva retorica cientificista de la Hybris¹⁴ del Punto Cero. Algo parecido al panóptico foucaultiano, un *locus* desde donde, pretendiendo encubrir su *espacialidad*:

[...] un observador del mundo social puede colocarse en una plataforma neutra de observación que, a su vez, no puede ser observada desde ningún punto. Nuestro hipotético observador estaría en la capacidad de adoptar una mirada soberana sobre el mundo, cuyo poder radicaría precisamente en que no puede ser observada ni representada. (Castro, 2005, p. 18)

Tal empeño de cientificidad objetivista no “espacializada” se remonta, como se dijo antes a la primera modernidad geocultural hispano-católica ya que, la segunda etapa - la Copérnico, ilustrada y burguesa - como aduce Castro (2005, p. 60) se erigió epistemológicamente sobre el concepto *Orbis Universalis Christianus* y a partir del mismo se fundamentaron las futuras “teorías antropológicas, sociales y evolucionistas de la Ilustración.”

Como conclusión a este apartado podemos decir que tanto desde los estudios pos-coloniales como de los des-coloniales, se ha intentado dismantelar la lógica que regía los aparatos ideológicos del Norte hegemónico que durante siglos viene dominando política-económica-epistemológica y culturalmente el sistema- mundo moderno/colonial a través de diferentes retóricas subalternando y “periferizando” el Sur que Santos (2011, p.35) define como:

El Sur global no es entonces un concepto geográfico, aun cuando la gran mayoría de estas poblaciones viven en países del hemisferio Sur. Es más bien una metáfora del sufrimiento humano causado por el capitalismo y el

¹⁴Sería algo parecido al *Deus absconditus*, un dios oculto que ve sin ser visto. Para los griegos clásicos la Hybris era “el peor de los pecados, pues supone la ilusión de poder rebasar los límites propios de la condición mortal y llegar a ser como los dioses”. (Castro, p.19).

colonialismo anivel global y de la resistencia para superarlo o minimizarlo. Es por eso un Sur anticapitalista, anticolonial y anti-imperialista. Es un Sur que existe también en el Norte global, en la forma de poblaciones excluidas, silenciadas y marginadas como son los inmigrantes sin papeles, los desempleados, las minorías étnicas o religiosas, las víctimas de sexismo, la homofobia y el racismo.

Colonialidad

Como término, el colonialismo hace referencia al dominio, ocupación y explotación político-militar y económica que un país, estado o pueblo extranjero ejerce sobre otro. Por ello que históricamente, el colonialismo suele preceder a la colonialidad; sin embargo, pese a que el primero acaba con la descolonización, la segunda perdura puesto que abarca un tipo de relaciones jerárquicamente desiguales e injustamente naturalizadas como las epistemológicas y ontológicas entre los colonizados y sus ex-colonizadores. Colonialidad sería entendida pues como aquel:

[...] ‘patron de poder’ que opera a través de la naturalización de jerarquías raciales que posibilitan la re-producción de relaciones de dominación territoriales y epistémicas que no sólo garantizan la explotación por el capital de unos seres humanos por otros a escala mundial, sino que también subalternizan y obliteran los conocimientos, experiencias y formas de vida de quienes son así dominados y explotados. (Restrepo, 2007, p.3)

Consideramos por ello que el concepto “colonialidad”, por ser más abarcador y preciso que el de colonialismo, nos podría servir mejor como “nodo epistémico” (Quintero, 2009) para destapar esa lógica subyacente y constitutiva de la modernidad - cuyo meta-relato

modernizante y civilizatorio intentó esconder¹⁵ su afán colonial, jerarquizador e inferiorizante – disfrazándose de un universalismo carente de espacialidad, por lo tanto exclusivamente paradigmático y extrapolable a todas las naciones que deseen seguir su ejemplo.

De ahí que, si la modernidad fuera el rostro lucido del paradigma eurocentrista hegemónico, la colonialidad sería su cara oculta padecida por los que habitan el otro lado de la línea abismal. El rostro civilizatorio alardeado de la modernidad alega ser un modelo simétrico que emana en Europa y se propaga después por el resto del mundo. Sin embargo, encubre la parte colonial erigida sobre las relaciones hegemónicas desigualmente impuestas a las naciones dominadas.

La colonialidad como patrón de poder de la modernidad no sólo estaría asociada a formas de dominación o de ejercicio de violencia material, sino que a su vez estaría afiliada a otras formas de violencia relacionadas con los saberes y con la producción de subjetividades (violencia epistémica), es decir, la colonialidad intervendría en el mantenimiento de las relaciones geopolíticas asimétricas de poder/saber.¹⁶

No obstante, a pesar del malestar padecido por los que habitan el otro lado de la línea que separa el Norte del Sur, sigue siendo difícil producir una teoría crítica, entendida como “aquella que no reduce “la realidad” a lo que existe” (Santos, 2003b, p. 25). Por lo que para ello es necesario un cambio urgente, histórico y civilizatorio ya que nunca antes hubo tanta distancia entre teoría y práctica políticas. Y eso según Santos (2007, p.26) se debe que se pretendió universalizar toda la teoría social creada básicamente en un mismo marco histórico

¹⁵Quintero, Pablo e Ivanna Petz consideran que las relaciones entre poder y saber modernos fueron ocultadas “especialmente desde de la constitución histórica de las ciencias sociales hasta sus ejercicios disciplinarios más recientes”. En *Ibíd.*, p.3.

¹⁶*Ibíd.*, p.5.

eurocéntrico y monocultural (Francia, Inglaterra, Alemania, Italia y Estados Unidos) pese a su difícil aplicabilidad y adecuación al resto de las sociedades.

Al hilo de lo anterior, como las teorías políticas de transformación social fueron desarrolladas en esos países del Norte, y la gran mayoría de las prácticas transformadoras acontecidas durante las últimas décadas se produjeron en el Sur, las primeras ni se han dado cuenta de las segundas, ni se han comunicado con ellas y – consecuentemente- las han invisibilizado e infravalorado.

Tanto la teoría crítica como las ciencias sociales eurocéntricas tampoco se percataron de que - a pesar de independizarse – la mayoría de los países colonizados del Sur global seguían siéndolo, aunque bajo otras formas.

De lo anterior se puede deducir que la discrepancia que hay entre la teoría crítica eurocéntrica y las prácticas transformadoras periféricas, se debe a que cuando la primera se formulaba desde su marco histórico cultural invisibilizó las otras realidades; y si en la actualidad éstas son visibles, la arrogancia o/y ceguera de la primera, persiste en no prestarles atención, ya que “se siente incómoda frente a ellas”. (Santos, 2010c, p.2)

Tal discrepancia perjudica a ambas partes, puesto que como afirma Boaventura (2006b, p.16) si “para una teoría ciega, la práctica social es invisible; para una práctica ciega, la teoría social es irrelevante.” Por lo tanto, el primer paso que se debería dar según el sociólogo portugués es “desenmascarar el eurocentrismo disfrazado de universalismo” (en Catalán, 2008). Si por un lado, no hay soluciones modernas para los problemas que la propia modernidad ha creado y, “la comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión occidental del mundo” (Santos, p.15), se hace necesario “reinventar la emancipación social a partir del Sur”; esto es, fuera de los centros hegemónicos

Frente a un *posmodernismo derrotista* que no le queda más que celebrar el “fin de la Historia” por falta de alternativas emancipatorias, nuestro autor – tomando distancia - refuta

este tipo de racionalidad “indolente y perezosa”. Una racionalidad subyacente no sólo a las ciencias hegemónicas occidentales, sino también a su pensamiento, así como a sus concepciones de la vida; y cuyas categorías reduccionistas no le permiten contemplar “la riqueza inagotable del mundo” (Santos, 2006, p. 19)

Tomar distancia no significa descartar o echar a la basura de la historia toda esta tradición tan rica, y mucho menos ignorar las posibilidades históricas de emancipación social de la modernidad occidental. Significa asumir nuestro tiempo [...] Los problemas modernos de la igualdad, de la libertad y de la fraternidad persisten en nosotros. Sin embargo, las soluciones modernas propuestas por el liberalismo y también por el marxismo ya no sirven. (Santos, 2011, p.28)

Por un Occidente no sólo occidentalista

Como se dijo anteriormente, de lo que se trata es de dismantelar el modelo hegemónico de la modernidad, mostrando que hubo otras versiones que, “por dudar de las certezas triunfalistas de la fe cristiana, de la ciencia” y el derecho modernos y defender un Occidente *no occidentalista*, fueron invisibilizadas al igual que las prácticas periféricas del Sur. De ahí que, alejarse de los cánones de la versión dominante, supone aproximarse

[...] a las versiones subalternas, silenciadas, marginalizadas de modernidad y de racionalidad, tanto occidentales como no occidentales. Tomar distancia significa entonces estar simultáneamente dentro y fuera de lo que se critica, de tal modo que se torna posible lo que llamo la doble sociología transgresiva de las ausencias y de las emergencias (contra poniendo) a las epistemologías dominantes en el Norte global, una epistemología del Sur. (Santos, 2011, p.30)

Epistemologías de Sur

Realmente la crítica de Boaventura va dirigida más bien a la incapacidad de la teoría crítica contemporánea - situada en su “post-modernidad reconfortante” (Santos 2003, p.30) - para hacer frente, desde *fuera* del paradigma moderno, a los problemas creados por este último. (Mandujano, 2014)

Contrario al trompeteo triunfalista del pensamiento convencional burgués y la jeremiada pesimista del pensamiento crítico eurocéntrico, yo he venido insistiendo, por todo el mundo, que hay alternativas prácticas al actual *statu quo* del que, no obstante, raramente nos damos cuenta, simplemente porque tales alternativas no son visibles ni creíbles para nuestras maneras de pensar. He venido reiterando, por lo tanto, que necesitamos alternativas, sino más bien maneras alternativas de pensamiento. (Santos, 2011, p.18)

No por ello deja de ser sorprendente que, pese a su imprevisión e invisibilización por parte de los teóricos del *posmodernismo celebratorio*, innumerables movimientos y grupos sociales (mujeres, indígenas, desempleados, afro-descendientes, piqueteros, campesinos) pudieron protagonizar durante las últimas tres décadas prácticas emancipadoras y proyectos alternativos. De ahí que para que el conocimiento sea crítico, habría que hacer una crítica al propio conocimiento (Santos, 2003, p. 31). Esto es lo que el sociólogo portugués denomina Epistemologías del Sur, que no es otra cosa que:

[...] la búsqueda de conocimientos y de criterios de validez del conocimiento que otorguen visibilidad y credibilidad a las prácticas cognitivas de las clases, de los pueblos y de los grupos sociales que han sido históricamente victimizados, explotados y oprimidos, por el colonialismo y el capitalismo globales. (Santos, 2009, p.12)

Esta actitud *vivencial* renovada es un proceso edificante y responsable que – desde un *optimismo trágico* – parte de la propia ceguera¹⁷ e intenta conocer y reconocer la pluralidad de prácticas y conocimientos a fin de “transformar la ciencia en un nuevo sentido común, menos mistificador y más emancipatorio” (Santos, 2003a, pp.258-259).

Como se dijo al principio, los dos pilares sobre los que se asentó el proyecto de la modernidad fueron el de regulación y el de emancipación. Por un lado, en lo que al conocimiento como regulación respecta, se parte del caos como punto de ignorancia, para llegar al orden que sería el punto de conocimiento. Y, por otro lado, en relación al conocimiento como emancipación, el punto de partida sería el de colonialismo¹⁸ como ignorancia, y el de solidaridad como meta. Sin embargo, el conocimiento como regulación prevaleció al emancipatorio.

	Ignorancia	Conocimiento
Emancipación	Colonialismo	Solidaridad
Regulación	Caos	Orden

Traectoria del conocimiento en la modernidad (Monedero, 2005, p.21)

Si el establecimiento de la ciencia moderna obedeció a una *primera ruptura epistemológica* distinguiendo asimétricamente, ciencia de sentido común, nuestro autor, desde un *posmodernismo contra-hegemónico subalterno*, propone una *doble ruptura*

¹⁷Respecto a esto Santos (2003b, p.33) aclara: “Uno de los fracasos de la teoría crítica moderna fue no haber reconocido que la razón que crítica no puede ser la misma que la razón que piensa, que construye y que legitima aquello que resulta criticable. Así como no existe un conocimiento en general, tampoco existe una ignorancia en general. Lo que ignoramos siempre constituye una ignorancia respecto de una determinada forma de conocimiento; y lo que sabemos es siempre un conocimiento en relación con una determinada forma de ignorancia. Cada acto de conocimiento es una trayectoria que va desde el punto A, el cual designamos como ignorancia, hasta el punto B, que designamos como conocimiento.”

¹⁸Para Boaventura “El colonialismo es la concepción que ve al otro como objeto, no como sujeto. De acuerdo con esta forma de conocimiento, conocer es reconocer al otro como sujeto de conocimiento, es progresar en el sentido de elevar al otro del estatus de objeto al estatus de sujeto. Esta forma de conocimiento como reconocimiento es la que denomino solidaridad.” (Santos, 2003b, p.34)

epistemológica; es decir, transformar el conocimiento científico en sentido común favoreciendo “la emergencia de un conocimiento-emancipación efectivo” (Santos, 2003a, pp. 120-121) para que este paradigma - científico y social - sea *prudente* en lo que concierne a la ciencia y *decente* en lo social (Santos, 2003a, p.82).

Fascismo social y el retorno de lo colonial

Si por objetividad entendemos el uso riguroso de metodologías científicas a fin de evitar dogmatismos, o como afirma Cupani:

[...] al esfuerzo para evitar que inclinaciones personales o grupales de los investigadores desvirtúen la investigación, o sea, para detectar y anular (o por lo menos, minimizar) la influencia de las preferencias, posiciones teóricas consolidadas, intereses y prejuicios sobre los resultados de la investigación (y hasta sobre su misma organización). (Cupani, 2011, p.502)

El hecho de que en nuestras sociedades haya tanta injusticia nos obliga a no ser neutrales; por lo tanto, objetividad y neutralidad no son para nada la misma cosa: respondiendo a la pregunta **¿de qué lado se está?** quedaría clara la distinción entre ambos términos.

En realidad, el interrogante anterior fue el eje principal sobre el que se basaba la teoría crítica cuyo objetivo principal era el de transformar la sociedad; sin embargo como el pilar del conocimiento-regulación absorbió al de emancipación, las ciencias sociales convencionales cayeron en esa trampa concentrándose más en el marco teórico construido sobre la dualidad estructura/ acción, que sobre su función emancipatoria. Cuando la dicotomía en la que se debería concentrar, era – y sigue siendo - la “acción conformista y la acción rebelde” (Santos, 2011, p.39).

Muchos son los que desde la indolencia conformista consideran que plantearse la pregunta anterior es cuanto menos irrelevante, y consecuentemente, dejan de hacerlo. Otros desde un pesimismo fatalista creen que no hay ninguna respuesta, ni alternativas válidas. Y los hay también quienes cuestionan la legitimidad de tal planteamiento. Mientras tanto, nuestro sociólogo portugués desde un posmodernismo crítico, considera que “el científico social no debe diluir su identidad en la de activista, pero tampoco construirla sin relación con el activismo” (Santos, 2011, p.34).

Definido su *locus de enunciación*, el activismo del sociólogo crítico debería encauzarle a transgredir esas fronteras físicas y simbólicas, producidas por la línea abismal moderna que ha restituido lo colonial ubicándolo - no sólo al otro lado de la línea sino que - incluso en su interior, separando las zonas metropolitanas civilizadas y prósperas¹⁹ de las otras salvajemente canibalizadas, separadas por la línea de lo humano fanoniana.²⁰ Y desde ese Sur epistemológico y geopolítico, visibilizar los conocimientos y experiencias vitales de los subalternados, rebelándose contra quienes a partir del otro lado los perciben como una amenaza. Es decir, a pesar de habitar en sistemas políticamente democráticos, se fomenta lo que Boaventura llama *fascismo social*, que no es otra cosa que: «un régimen social de relaciones de poder extremadamente desiguales que concede a la parte más fuerte un poder de veto sobre la vida y el sustento de la parte más débil» (Santos, 2010a, p.42) con la consecuente desgracia, según afirma tres páginas después el mismo autor, de despojarla de cualquier tipo de contrato social.

En suma, el pensamiento abismal moderno, el cual, a este lado de la línea, ha sido llamado a ordenar la relación entre los ciudadanos, y entre ellos y el

¹⁹ Próspero y Calibán son personajes de la obra Shakespeare *La tempestad*. El segundo personaje, cuyo nombre podría derivarse de de caribbean o canibal” es el esclavo del Duque de Milán (Prospero); ambos representan metafóricamente el binomio colonizador/ colonizado. En, (Mandujano, 2014, p.163)

²⁰ Se entiende por esta línea aquella que desde el racismo traza jerárquicamente la superioridad de unos sobre la inferioridad de otros, Ramón Grosfoguel (2011) dice al respecto “Para Fanon, el racismo es una jerarquía global de superioridad e inferioridad sobre la línea de lo humano que ha sido políticamente producida y reproducida durante siglos por el “sistema imperialista/occidentalocéntrico/ capitalista/patriarcal/moderno/colonial”.

Estado, es ahora, en los dominios sociales con mayor presión de la lógica de apropiación/violencia, llamado a lidiar con ciudadanos como no ciudadanos, y con no ciudadanos como peligrosos salvajes coloniales. (Santos, 2010a, pp.45-46)

La reducción del conocimiento a la hiper-cientifización con fines preferentemente utilitario - funcionales y regulatorios para dominar tanto la naturaleza - mediante la ciencia - como a la sociedad - a través del derecho - originó lo que el sociólogo de Sousa Santos (2009, pp.160-169) llama *conocimiento abismal*, “un conocimiento que se articula en torno a un conjunto de distinciones visibles e invisibles que dividen la realidad en lo que está a “este lado de la línea” y lo que está al “otro lado de la línea”.

Este tipo de conocimiento donde más se pudo resaltar fue en relación a la dicotomía regulación/emancipación fundamentalmente en su no aplicación al “otro lado de la línea” – entiéndase en territorios coloniales - ²¹, ya que, en ellos, la tensión reinante era entre apropiación/violencia. Si en este lado de la línea, se llevó a cabo mediante procesos de incorporación y asimilación de los respectivos conocimientos; en la segunda, por encontrarse al otro lado, se hizo a través de la destrucción física, material, cultural y humana.

Sólo desde un *pensamiento postabismal* se pueden combatir tales injusticias cometidas indolentemente por parte de la modernidad occidentalista hegemónica para con los que habitan el Sur; cambiando de perspectiva, *situándose* en el lado canibalizado, “al otro lado de línea”, partiendo de unas premisas articuladas bajo lo que nuestro autor llama *ecología de saberes* cuyo precepto axiomático el “conocimiento es inter-conocimiento” (Santos, 2009a, pp.181-196), se fundamenta sobre lo siguiente:

➤ *La inagotabilidad de la diversidad epistemológica del mundo.*

²¹Como más adelante se explicará, el Sur al que hace referencia el sociólogo no es geográfico, sino más bien epistémico; de ahí su definición anterior del colonialismo; termino que preferimos cambiarlo por colonialidad.

- *La copresencia radical e igualitaria*: simultaneidad y contemporaneidad.
- *La definición contextual de ignorancia*: aprender determinadas formas de conocimientos podría implicar olvidar otras. Por lo que la ignorancia podría ser un punto de llegada y no de partida.
- *El uso contrahegemónico de la ciencia moderna*: no se excluye la ciencia moderna, sino que se explora su pluralidad interna, y se fomenta su interacción e interdependencia con conocimientos no-científicos.
- *La traducción intercultural* en aras de una inteligibilidad recíproca.
- *El conocimiento como intervención en la realidad* como práctica de saberes y no conocimiento abstracto.
- *La jerarquización contextual de los conocimientos* preferencia de aquellos que garanticen la mayor participación, así como de los beneficios de la intervención.

Sociología de las ausencias

Para Santos (2011, p.28), esto sería:

[...] la investigación que tiene como objetivo mostrar que lo que no existe es, de hecho, activamente producido como no-existente, o sea, como una alternativa no creíble a lo que existe. Su objeto empírico es imposible desde el punto de vista de las ciencias sociales convencionales. Se trata de transformar objetos imposibles en objetos posibles, objetos ausentes en objetos presentes. La no-existencia es producida siempre que una cierta entidad es descalificada y considerada invisible, no-inteligible o desechable.

Esta forma de producir ausencias, obedece a la misma lógica monocultural que subyacía a la racionalidad moderna hegemónica experta en silenciar otros tipos de conocimientos y lo hacía, según el sociólogo portugués, a través de cinco maneras diferentes:

1. **Monocultura del *saber y del rigor***: se sobrevalora la alta cultura y el saber científico. De este modo, todo lo que es producido fuera de los cánones de sus respectivos campos, es declarado inexistente, es decir: *ignorante e inculto*.

2. **Monocultura del *tiempo lineal***: esta concepción de la historia capitaneada por países hegemónicos y avanzados del sistema mundo produce no existencia de la periferia - pese a su simultaneidad- declarándola *atrasada, residual* y no contemporánea. Asimétricamente, frente al progreso, revolución, modernización, desarrollo, crecimiento y globalización de los primeros, se desecha lo primitivo o salvaje, lo *tradicional*, lo pre-moderno, lo *obsoleto* o lo *subdesarrollado* del Sur.

3. **Monocultura de la *naturalización de las diferencias***: con esta lógica se ha clasificado social, racial y sexualmente a las poblaciones normalizando las jerarquías. Como vimos antes con Oriente, el Salvaje y la Naturaleza, “la no existencia es producida bajo la forma de una *inferioridad insuperable*, en tanto que natural. Quien es inferior lo es porque es insuperablemente inferior y, por consiguiente, no puede constituir una alternativa creíble frente a quien es superior” (Santos, 2011, p.31).

4. **Monocultura de la *escala dominante***: magnificando la escala universal y global, se degrada *lo particular y lo local* por su irrelevancia e incapacidad para devenir en alternativa viable ante el universalismo y la globalización.

5. **Monocultura *productivista***: aplicada tanto al trabajo humano como a la naturaleza, lo productivo es sólo aquello que *maximiza la generación* de ganancias. Por esta razón, todo *lo improductivo*, es inexistente.

Si con la sociología de las ausencias se extiende el presente para visibilizar, reconocer y valorar lo que las lógicas monoculturales occidentalistas sustrajeron a la realidad, categorizándolo como no existente por ser ignorante, residual, inferior, local e improductiva, la *Sociología de las Emergencias*, contrae el futuro – y uniéndolo al presente - explora prudentemente las alternativas posibles y concretas que puedan caber en él, “en la medida en que lo Todavía- No, lejos de ser un futuro vacío e infinito, es un futuro concreto, siempre incierto y siempre en peligro” (Santos, 2011, p.33) .

De manera esquemática, Santos considera que las sociedades capitalistas que integran el sistema mundo son constelaciones políticas, jurídicas y epistemológicas, constituidas cada una de estas últimas por seis modos básicos de producción de poder, derecho y conocimiento que se articulan de maneras específicas. Estos modos de producción producen seis formas básicas de poder, derecho y conocimiento, estructuralmente autónomas a pesar de su interrelación.

Dimensiones/ espacios estructurales	Unidad de práctica social	Instituciones	Forma de poder
Espacio doméstico	Diferencia sexual y generacional	Matrimonio, familia y parentesco	Patriarcado
Espacio de producción	Clase y naturaleza como naturaleza capitalista	Fábrica y empresa	Explotación
Espacio de mercado	Cliente - consumidor	Mercado	Fetichismo de las mercancías
Espacio de la comunidad	Etnicidad, raza, nación, pueblo y religión	Comunidad, barrio, región organizaciones populares, iglesias	Diferenciación desigual
Espacio de la ciudadanía	Ciudadanía	Estado	Dominación
Espacio mundial	Estado-nación	Sistema interestatal, organismos y asociaciones internacionales, tratados	Cambio desigual

Esto nos lleva a afirmar, por un lado, “que en la sociedad hay una pluralidad de órdenes jurídicos, de formas de poder y de conocimiento” (Santos, 2003a, p.297); y por otro, que ninguno de los espacios privilegiados en los que se genera el dominio²²—ejercido en constelaciones de poderes por eficacia - exime al resto de la coparticipación; es decir, la inconclusión e inestabilidad de tales espacios desaconsejan analizarlos por separado. Sin embargo, lo que no se podría obviar es que el espacio mundial es “la matriz organizadora de los efectos que las condiciones y jerarquías mundiales producen sobre” el resto de los espacios.

En lo que a nuestro trabajo respecta, creemos conveniente hacer hincapié en el tercer, cuarto y quinto espacio: el del Estado-nación, el de ciudadanía y de la comunidad. Algo parecido a lo que Santos plantea, el estadounidense Urie Bronfenbrenner, desde la Psicología Evolutiva, específicamente la multidimensionalidad de su Modelo Ecológico del Desarrollo Humano, nos permite esclarecer la conducta y percepción de los sujetos dentro de un marco determinado en relación a otros marcos o sistemas con los que está interconectado. En acorde con Vila (1995, p.5), lo importante del paradigma Ecológico es que, “lo que ocurre en los microsistemas no depende únicamente de sus características, sino también de sus interrelaciones con otros sistemas”

Esto nos permite subrayar:

- La relevancia de los ambientes en los que se desenvuelven los sujetos, así como de la acomodación entre éstos y los primeros.
- La mutua acomodación entre ambos como un proceso de desarrollo continuo e interdependiente.

²²De manera imprecisa pero esclarecedora, el sociólogo portugués define el poder como “cualquier relación social regulada por un intercambio desigual. Es una relación social porque su persistencia reside en la capacidad que tiene de reproducir desigualdad, más a través del intercambio interno que por determinación externa.” *Ibidem.* p303

- El efecto que produce, por un lado, el cambio en las propiedades del entorno inmediato (Microsistema) sobre la percepción de los sujetos y su interrelación, y por otro las relaciones establecidas entre los diferentes contextos en los que participan (Mesosistema) y los otros entornos más grandes en los que están incluidos (Exo y Macrosistema).
- La importancia para la conducta y el desarrollo psicológico de cómo se percibe el entorno en vez de cómo es objetivamente.

Y como Bronfenbrenner (1987, p.40) dice:

La ecología del desarrollo humano comprende el estudio científico de la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo, en desarrollo, y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive la persona en desarrollo, en cuanto este proceso se ve afectado por las relaciones que se establecen entre estos entornos y por los contextos más grandes en que están incluidos los entornos.

Al igual que las muñecas rusas, los diferentes sistemas se presentan como “estructuras seriadas” e interconectadas:

Microsistema. Se refiere al patrón de actividades y relaciones interpersonales que el sujeto en desarrollo experimenta en un entorno determinado en el que participa.

Mesosistema: las interrelaciones de dos o más entornos (microsistemas) en los que participa el sujeto en desarrollo

Exosistema: los propios entornos (uno o más) en los que el sujeto en desarrollo no está incluido directamente, pero en los que se producen hechos que afectan a lo que ocurre en los entornos en los que sí está incluido.

Macrosistema: los marcos culturales o ideológicos que afectan o pueden afectar transversalmente a los sistemas de menor orden.

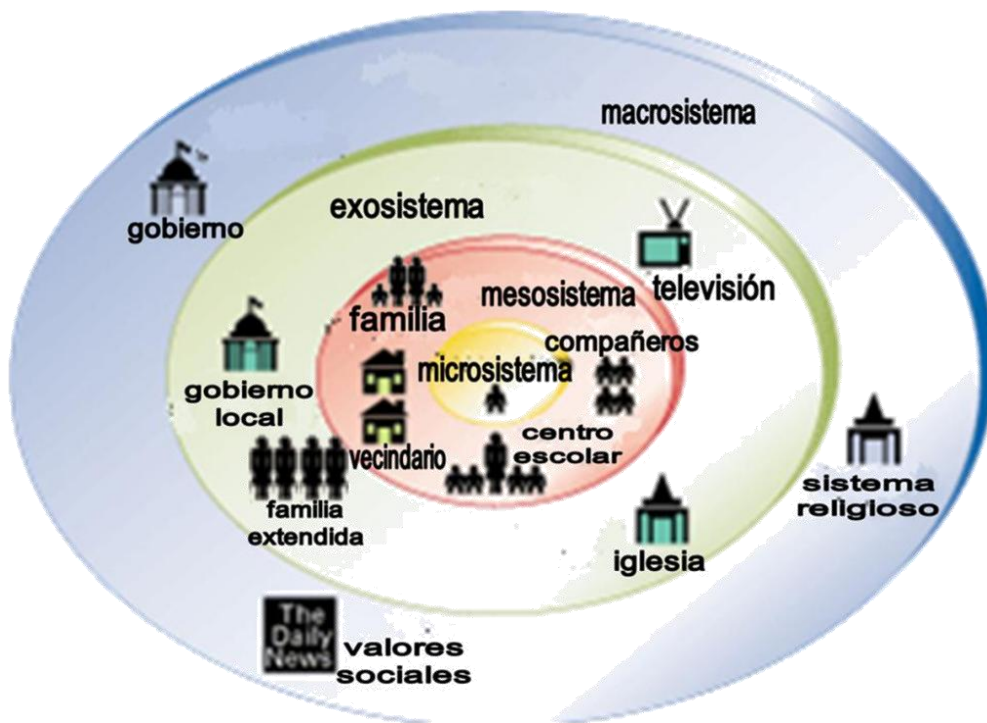


FIGURA 1. Modelo ecológico de Urie Bronfenbrenner.

El Estado Moderno

Cuando los Estados modernos se construyeron como entidades hiperterritoriales, ejerciendo el control y dominio exclusivo sobre sus respectivos territorios, lo hicieron a costa del espacio de la comunidad ya que ésta fue absorbida por - y fusionada con - el espacio de la ciudadanía. Y para ello recurrieron a la estrategia de universalizar – imponiendo- el particularismo del grupo étnico dominante sobre el resto de los grupos étnicos rivales - naturalizando las diferencias subyacentes bajo la retórica de una supuesta identidad nacional común. Sin embargo, como se dijo antes, fue a partir de la convergencia entre la primera modernidad y del capitalismo temprano - que absorbió el eje emancipatorio moderno - cuando el principio de regulación se encargó de regir los diferentes procesos de exclusión y desigualdad que el desarrollo capitalista producía.

Como sistemas de “pertenencia jerarquizada” (Santos, 2010b, p.4), por un lado desde la *interioridad*, la *desigualdad* es una especie de pertenencia subordinada e indispensable: se está abajo socioeconómicamente, pero al menos se ubica adentro. Por otra parte, y esta vez en la *exterioridad*, la pertenencia surge por *exclusión* civilizatoria: además de poder estar abajo, se está socioculturalmente afuera. La cultura hegemónica impuesta desde el Estado, valiéndose de las ciencias humanas y mediante un discurso de verdad, normaliza tal jerarquización calificando o descalificando lo desigual y/o excluido. Por ello, desde el pilar regulatorio - en vez del emancipatorio y solidario- integrar equivale a controlar la peligrosidad tanto de los que están abajo como los que se encuentran afuera a través del discurso de fronteras y de la línea abismal.

No todos los grupos tienen el mismo poder de identificación, en tanto este poder deviene de la dinámica de posicionamientos que ocupan esos grupos en una determinada estructura social. No todos tienen el mismo poder para nombrar y para nombrarse. Podríamos decir que el que domina nomina,

legitimando la jerarquización de las sociedades, de las naciones en el concierto mundial. (Chiriguini, 2008, p.63)

Al igual que en el espacio estatal, en el mundial, estos dos sistemas se entrecruzan en los ejes Norte/Sur y Este/oeste. El primero, socioeconómico representado por el imperialismo colonial y poscolonial; y el segundo, civilizacional llevado a cabo por el orientalismo. Para enfrentarse a los dos sistemas diferencialistas, se optó según Santos (2010b, p.7) por el universalismo como:

[...] forma de caracterización esencialista que, paradójicamente, puede asumir dos formas en apariencia contradictorias: el universalismo antidiferencialista que opera por la negación de las diferencias, y el universalismo diferencialista que se da por la absolutización de las diferencias.

Mediante el primer dispositivo universalista, al recurrir a los principios de ciudadanía y derechos humanos, se homogeneiza /asimila destruyendo la diversidad; mientras que, con el siguiente, se relativiza/segrega encubriendo los espacios de encuentro transculturales. De manera general se podría decir que el asimilacionismo fue la característica imperante en los Estados modernos, ya que anteponían la ciudadanía política a cualquier otro tipo de identidades particularistas. Y evidentemente la homogeneización debía empezar por la imposición de la lengua nacional puesto que perdiendo una lengua se pierde su cultura. De ahí la relevancia de los sistemas educativos nacionales. Esto no quiere decir que se haya prohibido tajantemente la continuidad de las especificidades culturales; eso sí, sólo podían hacerlo en espacios privados y comunitarios.

Pese a que los dos ejes Norte/Sur, Este/Oeste operan en un espacio- tiempo transnacional y global, como matriz organizadora *macro-sistémica*, lo que en ella suceda afecta

directamente tanto al espacio *exo-sistémico* estatal como al *meso-sistémico* local y comunitario.

Comunidad: reinención de las comunidades imaginadas

Como proyecto económico y político mundial, la globalización ha tenido como consecuencia uno de los mayores desplazamientos migratorios que la historia haya conocido. Creando con ello en algunas sociedades concentraciones de grupos minoritarios y el consiguiente cambio en la composición socio-cultural de las mismas, esto es la diversidad cultural.

Establecidos y arraigados en los respectivos países como ciudadanos y ejerciendo sus obligaciones, estas comunidades²³, al demandar sus derechos empezaron a crearse tensiones, por un lado con los gobiernos de los países de acogida (mayormente por los vacíos jurídico-legales), y por otro, con la sociedad receptora debido a roces, choques o prejuicios con respecto a los forasteros. Por ello, ya en los años sesenta las Naciones Unidas encomendó a la Subcomisión de Prevención de Discriminaciones y Protección de Minorías realizar varios estudios sobre el fenómeno, y en pro de proteger a las entidades que se querían diferenciar del grupo social mayoritario, intentó presentar una definición universal respondiendo a la pregunta qué es una minoría.²⁴

Y conforme al organismo internacional, minoría:

[...] es un grupo, numéricamente inferior al resto de la población de un Estado que se encuentra en una posición no dominante, cuyos miembros poseen características étnicas, religiosas o lingüísticas que difieren de los del resto de la población y que, aunque sólo sea implícitamente, mantienen un sentido de

²³ Siempre en la misma línea de evitar binarismos esencialistas (minoría/mayoría, extranjeros/autóctonos) optamos por hablar de comunidad, colectivo o grupo.

²⁴ La definición no satisfizo a todas las partes, ya que eran tan variopintas las entidades que resultaba imposible incluirlas a todas bajo el mismo manto: a parte de las nacionales, lingüísticas, históricas. Para mayor información véase Pérez (2001).

solidaridad dirigido a preservar su cultura, tradiciones, religión o lenguaje.

(Añón, 1999, p.77)

En 1992 las Naciones Unidas aprobaron una declaración²⁵ en la que se les reconocía el derecho a tener, profesar y emplear sus propias culturas, religiones e idiomas (Pérez, 2001, p.260).

En relación a las diferencias observadas en el tipo de comportamiento entre algunos grupos minoritarios respecto del grupo mayoritario o de la sociedad en general, así como a su grado de acomodación en esta última, John Ogbu (2004) categoriza este fenómeno en “*minoría voluntaria*” e “*involuntaria*”.

Pese a que sus conceptos pertenecen al ámbito de la antropología de la educación, se ha visto conveniente acentuarlos por su operatividad.

Minoría voluntaria: es aquel grupo de migrantes establecido por decisión propia en una sociedad determinada; que, con cierta ilusión, percibe las dificultades económico- sociales, como barreras que debe superar con la esperanza de mejorar su estatus.

Minoría involuntaria: “o de casta” es el colectivo incorporado involuntariamente, cuya experiencia de sometimiento, discriminación y marginación genera un tipo de respuesta adaptativa pesimista, anti-sistémica y con los consiguientes problemas de acomodación. Y con un pensamiento de casta, ve las barreras impuestas como algo sistemáticamente insuperable e inmerecidas por lo que termina “creando modelos culturales propios alternativos” (Alavedra, 2012, p.14) a partir de teorías populares. Consiguiendo con ello concretizar “la profecía auto-cumplida” o el “efecto Pigmalión”, es decir que una parte sustancial de la autodefinition del grupo proviene de la definición que los otros grupos hacen de él.

²⁵ “Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas o lingüísticas”, véase: Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, Folleto informativo nº 18 (Rev.1), Los derechos de las minorías.

Por tanto, los miembros de grupos sociales estereotipados que son objeto de prejuicio pueden acabar interiorizando y haciendo suya la definición negativa que se hace de ellos, con lo cual pasa a formar parte de su propia identidad y se refleja en su conducta. (Martín, 2013, p.86).

De este modo, para el autor habría que distinguir, por un lado, las *diferencias culturales “primarias”* (Abajo, 2011, p.77) que son las características culturales preexistentes al contacto entre los grupos. Y por otro, las *diferencias culturales “secundarias”*: una vez producido el encuentro - y la interrelación entre el grupo mayoritario y el minoritario - a lo largo del proceso se van creando unos marcadores que acentúan las fronteras identitarias, como mecanismo de respuesta.

El que domina, nomina. Etnocéntricamente, las etnias son siempre los “otros”. Uno de los significados etimológicos del vocablo “etnias” tanto en latín, griego, y en la Vulgata latina del Nuevo Testamento, era bárbaros, foráneos, paganos, esto es los no grecorromanos, ni los judeocristianos. Se nomina y clasifica en oposición al que domina, y al hacerlo se etnitiza a los subalternos asignándoles propiedades culturales, lingüísticas o somáticas externas al grupo hegemónico, homogeneizando a todo el grupo con características fijas, inmutables y estigmatizantes.

Según Malgesini y Giménez grupos étnicos serían:

[...] 1) grupos sociales o comunidades socioculturales; 2) configurados social e históricamente; 3) que forman parte de una sociedad mayor en la que interactúan con otros grupos étnicos de los cuales se diferencian; 4) cuyos miembros comparten, en forma dinámica y cambiante, ciertos rasgos culturales, físicos, lingüísticos o religiosos, así como un determinado tipo de organización; 5) pudiendo ser esos rasgos o características bien asumidos como tales o bien adjudicados por otros; 6) estando conformados por la

estructura de relaciones con otros grupos; 7) y habiendo en todo caso conciencia de la pertenencia o adscripción al grupo. (Malgesini y Giménez, 2000, p. 16)

Esta forma de percibir al grupo étnico dista sobremanera de la perspectiva esencialista que sólo resalta los rasgos del grupo como si fueran bloques inmutables, rígidos y estáticos. Contrariamente a esto, se considera que la construcción identitaria del grupo es un proceso socio histórico - y como tal- dinámico, flexible, elaborado dentro de una relación de oposición a otro/s grupo/s con el/los que está en contacto, a partir de sus respectivas diferencias asumidas por sus miembros conscientes de su pertenencia.

En lo que respecta a los rasgos distintivos o marcadores étnicos²⁶ varían según la definición que se le dé al grupo, pero en general se suele acentuar tres o cuatro: el origen, el aspecto físico, la cultura o religión y la lengua.

Tales marcadores son signos diacríticos que funcionan como elementos de adscripción de cara al endogrupo, y como separadores en relación al exogrupo. Suelen ser escogidos, enfatizados y a veces imaginados o reinventados en función del tipo de relación con los otros grupos, así como por reacción ante alguna adversidad o privación percibida en el entorno ecológico micro o macro que les rodea. De ahí que la trascendencia dada a una característica u a otra depende de las relaciones inter-grupales como de los condicionantes sociopolíticos y contextuales.

La identidad es siempre una pausa transitoria en un proceso de identificación.

Los grupos sociales y los individuos acumulan, a lo largo del tiempo, diferentes identidades y en cada momento pueden disponer de varias identidades complementarias y contradictorias. De este “*stock*” identitario, una

²⁶ Ídem, p.217

de las identidades asume, según las circunstancias, la primacía. (Santos, 2010b, p.37)

Creada la consciencia grupal, se transmite el bagaje cultural a las generaciones venideras. Bagaje compuesto por los rasgos antes citados, que sus herederos pueden recrear, actualizar o abandonar. Con esto podemos deducir que los marcadores funcionan como barreras cuyo objetivo no es otro que el de diferenciarse y asegurar la identidad grupal.

Enlazando con lo anterior, a la hora de intentar definir la identidad se topa con puntos de vista contradictorios. Por un lado, está el enfoque “esencialista” que la percibe como un bloque de rasgos que – y con los que se – identifica el grupo social. Rasgos “objetivos”, inalterables, estáticos. Por otro lado, están los “subjetivistas” que consideran que la pertenencia o no a un grupo depende más de la auto-identificación del sujeto y de su elección personal: la apropiación de algunas características del grupo es una decisión subjetiva. Por esto, tales rasgos son vistos como dinámicos, permeables y variables. Y en tercer lugar, está la concepción “relacional” que cree que para definir la identidad de un grupo, ante todo se requiere del “otro” grupo con el que está en contacto y se interrelaciona; luego, en vez de enumerar los rasgos particulares, habría que resaltar aquellos marcadores que los miembros reconocen como significativos y diferenciadores que suelen no ser muchos. Y en sintonía con palabras de Figueroa (1992, p.138), la identidad colectiva es:

La forma en que se perciben a sí mismos los miembros de una colectividad, en relación con quienes no lo son. Es la auto percepción de un “nosotros” relativamente homogéneo y persistente en el tiempo, en contraposición con los “otros”, sobre la base de atributos, marcas o rasgos distintivos que funcionan como símbolos valorativamente connotados.

Según el principio de la *determinación recíproca*, la identidad se construye o se transforma en relación a la alteridad. Son interdependientes, esto es, la identificación acompaña la diferenciación (Izidoro, 2010, p.32).

Una de las grandes aportaciones del antropólogo noruego Fredrick Barth (1970) ha sido la de comprobar cómo es que - desde una perspectiva diacrónica- los rasgos fundamentales de un grupo suelen modificarse, mientras que sus fronteras siguen conservándose, es decir sin cambiar su identidad. De ahí que, en lugar de subrayar los rasgos observables del grupo, habría que preguntarse cómo se ha podido conservar esa frontera a pesar de haber perdido parte de sus propiedades significativas. Gilberto Giménez (1996, p.201) dice al respecto:

[...] la identidad colectiva- no debe concebirse como esencia inmutable, sino como un proceso activo y complejo históricamente situado y resultante de conflictos y luchas. De aquí su plasticidad, su capacidad de variación, de reacomodamiento y de modulación interna. Las identidades emergen y varían con el tiempo, son instrumentalizables y negociables, se retraen o se expanden según las circunstancias y a veces resucitan.

Su instrumentalización es lo que se denomina como estrategias identitarias (Giménez, 200, p.15): debido a su plasticidad la identidad puede ser – parcialmente – amoldada por los miembros ya que disponen de cierto margen de maniobra tanto para sobredimensionar alguna peculiaridad como para aminorarla. Eso sí, conservando siempre unos límites o fronteras que simbólicamente separan la *mismidad* de la *otredad*. Esto nos llevaría a deducir que es la voluntad de diferenciarse y no las diferencias lo que establece fronteras identitarias. (Martínez, 2008, p.8)

Al hilo de lo dicho anteriormente, tanto la flexibilidad de los rasgos, como el margen de maniobra de los sujetos, le restan rigidez a la frontera haciéndola más dinámica. Fredrick

Barth(1970) considera ésta última como una demarcación social que por un lado, dependiendo de la interrelación grupal, puede ser cambiada constantemente; y por otro, las alteraciones contextuales pueden acarrear desplazamientos en las fronteras identitarias.²⁷

El término *etnicidad* lleva formando parte de la lista de los conceptos que más se han venido utilizando en las ciencias sociales durante los últimos cuarenta años. Su transformación en categoría analítica refleja la gran relevancia que ha tenido sobre todo en los estudios dedicados a la identidad y a los grupos étnicos; ya que, como “herramienta conceptual” (Rocca, 2010, p.165), provocó la relegación de las perspectivas esencialistas que consideraban los rasgos identitarios como atributos naturales, rígidos, impermeables e invariables, e indujo a los especialistas a poner más énfasis en las “fronteras” construidas entre los diferentes grupos étnicos interrelacionados que en sus características culturales; a interesarse por la forma en lugar del contenido, a resaltar el carácter procesual dinámico, relacional e histórico de las relaciones intergrupales, que la estructura estática de cada grupo étnico. De ahí la obligatoriedad de concebir la *etnicidad* como resultado de los discursos y las prácticas discursivas ligados al “contexto en el que emergen” (Restrepo, 2004, p.36).

Este autor considera que, aunque para Stuart Hall, las identidades culturales sean “parcialmente producidas desde el presente como efecto de luchas políticas y discursivas sobre sus significados no son inventadas de forma caprichosa, sin anclaje en los contextos y experiencias históricas” (Restrepo, p.61).

Aunque hayamos resaltado los conceptos de Ogbu (2004) de “minoría voluntaria e involuntaria”, consideramos significativamente imperioso – por coherencia - apropiarnos de las nociones con las que el sociólogo Santos categoriza la comunidad. De Sousa divide ésta última en dos: el de la comunidad *ameba* y el de *fortaleza*.

²⁷ En Chiriguini, op.cit.p.75

Las comunidades fortaleza, que suelen ser excluyentes, agresivas defensiva o ofensivamente, se autodefinen encerrándose y aislándose de lo exterior. Por esta razón, dentro de este paradigma, se podría destacar las mayoritarias o "mayorizadas"²⁸ agresivas excluyentes y ofensivas y las minoritarias o "minorizadas" - también agresivas y excluyentes - defensivas.

Las primeras, tipificadas en la "sociedad colonial", en los que los miembros del grupo dominante, movidos por un ilusorio supremacismo se confinan en su círculo/fortaleza excluyente para no ser "contagiados" por los del grupo inferiorizado.

Mientras que las comunidades excluyentes-defensivas, aun siendo contrarias a las primeras, y a fin de proteger lo poco que sus agresores les han "consentido", al igual que las "minorías involuntarias" reproducen la misma conducta de auto-enclaustramiento. Este proceso comunitarista genera exclusión y jerarquización tanto a nivel inter como intracomunitario.

Algo que no pasa con el segundo paradigma de comunidades, el Ameba, que por tener una identidad múltiple, porosa, permeable - está en un proceso continuo e inacabado de construcción y recreación, "una identificación en curso" (Santos, 2003b, p.385) por lo tanto, suele ser más abierta e inclusiva.

En virtud de lo dicho, esquematizaríamos tales paradigmas en lo siguiente:

- 1) Comunidad fortaleza hegemónica.
- 2) Comunidad fortaleza subalternada.
- 3) Comunidad ameba inferiorizada.

En las relaciones de poder entre las diferentes comunidades y entre estas y el Estado, se suelen dar situaciones de tensión en las negociaciones que posibilitan "el desarrollo de

²⁸ Subrayar por un lado que, a diferencia de Ogbu (2004), preferimos hablar de grupo minoritario/mayoritario en lugar de minoría/mayoría, ya que el criterio cuantitativo ya no es un reflejo real en muchas sociedades actuales, como puede ser el caso de Sudáfrica; y por otro, esta característica mayoritaria/"mayorizada" (engrosada), ni sus antónimos no son nombradas por Santos, sino que, al igual que la de hegemónica/subalternada son agregaciones atrevidas por nuestra parte y con la que pretendemos reflejar la realidad estudiada.

estrategias y artefactos que remarcan y (re)producen determinados rasgos culturales” (Rocca, 2010, p.164) subjetividades, imaginarios comunitarios, sentidos de pertenencia, etc.

Del multicomunitarismo al transculturalismo

De manera sintética se puede decir que el discurso multiculturalista apareció como respuesta del pensamiento occidental a la cuestión de la *diferencia*, derecho reivindicado por los grupos minoritarios de toda índole que empezaron a visibilizarse en la realidad social, sobre todo con la expansión homogeneizadora de la globalización, los procesos de construcción de los Estados-naciones, el establecimiento y arraigo de las poblaciones migratorias. Se solicitaba el derecho al reconocimiento de la diferencia.

El multiculturalismo puede ser enfocado descriptiva, normativa o políticamente. (Giménez, 2003, pp.21-22) Descriptivamente no aporta nada nuevo, todo lo contrario, la diversidad o pluralidad cultural es una realidad consustancial a toda cultura.

Como concepto normativo, el multiculturalismo es un planteamiento perspectivista al fenómeno de la diversidad multicultural, cuyos posicionamientos varían desde un extremo a otro. Desde los que defienden el derecho a la diferencia por y en sí misma induciendo a la segregación y confinamiento de los grupos minoritarios, hasta aquellos que defienden la convivencia a condición de que se respeten los valores fundamentales de la sociedad de acogida.

En cuanto a la connotación política del término, el multiculturalismo es un modelo de organización social que diferentes gobiernos han utilizado. Suele ser presentado como proyecto político que aparentemente valora positivamente esa diversidad, siguiendo algunas recomendaciones de las Naciones Unidas. Sin embargo, en la práctica la gran mayoría de estos modelos, bajo el emblema de igualdad cultural, oculta tanto su etnocentrismo

asimilacionista como su indiferencia ante las innumerables desigualdades sociales padecidas por los grupos minoritarios, y como afirma Bauman (2006, p.103)

La nueva indiferencia respecto a la diferencia se teoriza como reconocimiento del “pluralismo cultural”: la política informada y apoyada por esta teoría es el “multiculturalismo”. Aparentemente, el multiculturalismo es guiado por el postulado de la tolerancia liberal y por la atención al derecho de las comunidades a la autoafirmación y al reconocimiento público de sus identidades elegidas (o heredadas). Sin embargo, actúa como una fuerza esencialmente conservadora: su efecto es una refundición de desigualdades (...) La fealdad moral de la privación se reencarna milagrosamente como belleza estética de la variedad cultural. Lo que se ha perdido de vista a lo largo del proceso es que la demanda del reconocimiento es importante a no ser que la sostenga la praxis de la redistribución.

Por lo que más que multiculturalismo, como dice Alain Touraine²⁹, sería mejor denominarlo “multicomunitarismo” ya que las enormes desigualdades inter e intrasociales o no son denunciadas o son atribuidas a las características culturales innatas a los grupos minoritarios en vez de a las injustas políticas redistributivas llevadas a cabo.

Pese a ser la “única tendencia” que se pudo concretizar como modelo político, el etnocentrismo multiculturalista “*folclorizador*” de lo diverso y su *indiferencia a la diferencia* redistributiva le ha restado credibilidad. De ahí la necesidad imperante de una “nueva gramática” que visibilice la compleja realidad polifónica, heteroglósica y liminal. Una gramática que afortunadamente ya pudo concretizarse mediante modelos alternativos al paradigma “*the West and the rest*” (Onghena, p.3) con el que sumisamente “*the rest*” se

²⁹ En Idem, op.cit.p.104

postraba ante “*the West*”. Modelos que, por un lado, permiten al subalterno hablar de sí mismo en calidad de *sujeto* protagonista, no de mero *objeto* al “margen de la agencia” (Picas, 2011, p.21) problematizado y estigmatizado; y por otro -como parten de realidades similares al contexto objeto de estudio- su grado de extrapolación y aplicabilidad podría ser satisfactoriamente viable.

La transculturación cubana, la hibridación mexicana, el hibridismo australiano y la criollización de Martinica entre otros, son algunos de los paradigmas *periféricos* cuyo denominador común no es otro que el de normalizar su relación con el *centro* pensando la mezcla como un proceso productivo, dinámico e inacabado. En palabras de Malinowski en el prólogo de Ortiz (2002, pp.125-126).

Todo cambio de cultura, o como diremos desde ahora en adelante, toda TRANSCULTURACIÓN, es un proceso en el cual siempre se da algo a cambio de lo que se recibe; es un “toma y daca”, como dicen los castellanos. Es un proceso en el cual ambas partes de la ecuación resultan modificadas. Un proceso en el cual emerge una nueva realidad, compuesta y compleja; una realidad que no es una aglomeración mecánica de caracteres, ni siquiera un mosaico, sino un fenómeno nuevo, original e independiente.

Habitar la frontera

Definida por la RAE como límite o línea real o imaginaria que separa dos territorios, la contradicción subyacente en la globalización es que, a más facilidad dada a los movimientos de capital, mayor es la restricción impuesta a las personas, sobre todo si de países pobres se trata.

Y si uno de sus objetivos era una aldea global sin barreras, según Jonathan Friedman (1999): “lo que no está ocurriendo es que las fronteras estén desapareciendo. Antes bien,

parecen levantarse en cada nueva esquina de cada barrio en decadencia de nuestro mundo”

(En Bauman, 2006, 10)

Si por una parte se declaraba el nacimiento de una gran aldea sin fronteras, en la cruda realidad se presenciaba la consolidación hiperbólica de barreras por doquier, fundamentalmente para neutralizar estérilmente los desplazamientos migratorios de la periferia al centro.

Pero más que su denotación territorial, el aspecto que interesa del término frontera, límite o muro es su connotación simbólica, por lo que más que “el fin de la frontera”, la globalización produjo “el fin de la tolerancia”, excluyendo a los de “afuera”, separando lo “propio” de lo “extraño”.

La calificación de estéril con la que se catalogó el intento de neutralizar el fenómeno migratorio se percibe hoy en día en cualquier país del mundo: la heterogeneidad y la diversidad es la norma.

La frontera obliga a pensar, lo que hasta ahora unía el “nosotros”, separándonos del “ellos”, ahora nos mezcla a todos. Rodeados de miradas y rostros indistinguibles nuestro paisaje cotidiano pierde aquellas tradicionales características de propio que nos permitían sentirnos cómodos y ciegos. Con la ilusión de construir un cerco de protección e identidad, en lugar de las viejas fronteras que caen nos tentamos en levantar muros que nos defienden de un enemigo a quien no podemos ver. (Bauman, 2006, p.10)

Éste es el sentido de frontera dinámica que se prefiere resaltar, el de un lugar de encuentro intercultural, donde se lucha permanente entre *fisión* y *fusión* (Hernando, 2004, p.113). No es el límite, rígido, monolítico y binario que divide. Es un nuevo espacio que- en medio de - ni

es centro ni periferia, lo que (En Hernando, 2004 p.111) Hommi Bhabha apodó Tercer Espacio:

No es necesariamente un lugar geográfico, sino más bien una condición, una presión cultural que actúa como una membrana por la cual se filtran influencias tanto de la cultura dominante como la de la subordinada; una superficie de protección, recepción y proyección.

El Tercer Espacio es liminal, híbrido, transcultural y donde no ha lugar para términos binarios jerarquizados y esencialista. Todo se funde y se confunde en una mezcla heteroglósica poniendo en tela de juicio conceptos como la homogeneidad, la pureza, la unicidad, lo genuino. Más que excluir, la identidad incluye, acumula e hibrida.

En este tipo de espacio liminal de contacto, las diferentes identidades coexisten, negocian y acaban transformándose; es decir, dependiendo del contexto y del tipo de las relaciones inter-grupales, y gracias al carácter flexible y dinámico tanto de las fronteras simbólicas, como de los rasgos identitarios grupales, mediante estrategias las identidades se *construyen*, *deconstruyen* y *se reconstruyen* (Martínez, 2008,p.7).Dando como resultado lo que Lie Rico llama *transculturalidad hibridada* (Lie, 2002, p. 1) que tras un largo y complicado proceso de comunicación intercultural (Lie, 2009, p. 48) en el que lo local, propio y similar en su intento de protegerse de lo global, ajeno y diferente, acaban entremezclándose.

Respecto al transculturalismo Fernando Ortiz (2002, p. 260) dijo:

[...] en todo abrazo de culturas sucede lo que en la cópula genética de los individuos: la criatura siempre tiene algo de ambos progenitores, pero también siempre es distinta de cada uno de los dos. En conjunto, el proceso es una transculturación, y este vocablo comprende todas las fases de su parábola.

Code-switching: *nepantlismo* o bastardía

El *code-switching* es un fenómeno lingüístico en el que, en un mismo acto de habla, se mezclan elementos idiomáticos pertenecientes a diferentes lenguas en contacto. Sin embargo, resaltar meramente el aspecto lingüístico es restarle importancia al fenómeno ya que engloba otros ámbitos como pueden ser el social, el psicológico y otros más como el del “proceso de construcción de la identidad” (Rivera, 2006, p.8).

De ahí que se podría decir que su uso responde a una estrategia comunicativo-identificativa en la que el hablante se auto-define en relación a su grupo, se adapta y/o marca la distancia social respecto al receptor diferenciándose (superior-inferiormente) o *deferencialmente* (inferior-superior) (Herrero, 2013, p.59).

Una estrategia que ha dado como resultado la construcción de una lengua/cultura/identidad “*intersticial*”, mestiza, criolla, fronteriza, híbrida, liminal, emergente... fuente compleja de riqueza que, gracias a los atributos recién citados, repele los criterios excluyentes de los quiméricos defensores de la *pureza*.³⁰

Al igual que el *sfumato*³¹, el mestizaje para Santos es una técnica que, por su “militancia anti-fortaleza”, tiene como función principal debilitar el centro; puesto que el *sfumato* crea un espacio de encuentro entre “inteligibilidades diferentes”, el mestizaje destruye la lógica que rige cada una de estas últimas, para reconstruir otra irreconocible y “blasfema”:

Este proceso productivo-destructivo tiende a reflejar las relaciones de poder entre las formas culturales originales (o sea, entre los grupos sociales que las sustentan a través de prácticas sociales); por ello, la subjetividad barroca favorece los mestizajes donde las relaciones de poder son sustituidas por la autoridad compartida (autoridad mestiza). (Santos, 2003b, p.413)

³⁰ Ídem., p.23

³¹ Es una técnica pictórica barroca utilizada en el Renacimiento, se cree que fue Leonardo da Vinci, el que la inventó definiéndola “sin líneas o bordes, en forma de humo o más allá del plano de enfoque”. Con esta técnica se difuminaban tanto los contornos como los colores de los dibujado desintegrando sus formas.

El municipio Nepantla se encuentra en el extremo sureste del Estado de México. Como vocablo apareció por primera vez traducido al castellano en 1547, en el diccionario del padre Andrés de Olmos (2002, p.152) como sinónimo de «en medio» o «entre»; sin embargo, fue el dominico andaluz fray Diego Durán³², quien en 1581 lo utilizó connotativamente como equivalente de “estar neutros”.

En su obra, Durán describe que tras enterarse de que un joven indio organizó una costosa fiesta a la que asistió todo el pueblo y en la que presuntamente se llevaron a cabo rituales indígenas, le pidió explicaciones; y el joven increpado, le rogó al fraile no alarmarse ya que aún estaban *nepantla*; aunque el padre pudo deducir que la expresión denotaba “estar en medio”, le instó al joven ser más explícito, a lo que éste le respondió que: “como no estaban aún bien arraigados en la fe (...) que ni bien acudían a la una ley ni a la otra, por mejor decir que creían en Dios y que juntamente acudían a sus costumbres antiguas y del demonio” (Durán, 1984, p.237).

Cuenta también el fraile dominico cómo a veces su afán misionero se ve malogrado, ya que los indios:

[...] incitados del maldito demonio, a causa de que, no consiguiéndose el bien que pretendo, se estén estos miserables indios perplejos y neutros en las cosas de la fe, que, haciendo a ambas manos, creen en Dios y juntamente adoran a sus ídolos y usan de sus supersticiones y ritos antiguos, mezclando lo uno con lo otro.³³ (Troncoso, 2011, p.379)

³² Uno de los logros del libro es que su escritor se fundamentó en testimonios orales y en un trabajo minucioso de campo. El padre Durán nacido en España (1537) viajó con sus padres a Texcoco (México) a una edad muy temprana; lo que le permitió estudiar la lengua náhuatl, así como las culturas y creencias indígenas.

³³ Lo subrayado es nuestro.

El tono frustrado con el que el padre Durán expresaba su desilusión ante el sincretismo de los indígenas que - pese a su aparente evangelización - seguían honrando a sus deidades ancestrales y cumpliendo “las cosas de su maldita ley antigua” profundamente “arraigada”, refleja cuán duro fue el forzado y complejo proceso de transformación identitaria padecida por los nepantleños. Siglos después, ese “estar neutros”, se le denominó estar nepantla y nepantlismo. Esto es:

[...] aquel proceso de transformación inconcluso, en que los indígenas, y después los mestizos, se encontraban posteriormente a la conquista, ya que permanecían «en medio» de la cultura española y la indígena, no eran «ni lo uno, ni lo otro», se encontraban transitando de una fase a otra, en un estadio intermedio «entre» dos polos, «en medio» de un camino trazado, de un proceso de transición que quedaría truncado. (Troncoso, p.380)

Los contactos culturales forzosamente inducidos e impuestos suelen provocar en la parte más débil una especie de “transformación social involuntaria” (León-Portilla, 1976, p. 21) parecida al *nepantlismo*; de ahí que este autor considere oportuno elevar este concepto a categoría científica debido a su aplicabilidad en otros contextos similares, estableciéndolo

[...] como «la palabra clave de la tragedia de un pueblo», es decir, el término que ilustra el proceso, continuo, sin interrupciones, de agresión e imposición cultural, y al mismo tiempo de exclusión social y económica” sufrido por los indígenas mexicanos por más de quinientos años. Tiende un puente entre lo experimentado por los indios del siglo xvi con los de la actualidad, constituyendo un continuum atroz. (En Troncoso, p.383)

La operatividad del término, según León-Portilla valdría también para describir la situación padecida en la actualidad por lo chicanos³⁴ “sometidos a procesos de aculturación en ocasiones violentos”; por ello, en vez de sincretismo o mestizaje, esta categoría reflejaría con más acierto y precisión esa compleja realidad tanto a nivel sincrónico como diacrónicamente; además, en consonancia con Salvador Velasco (1999, p.4), al hablar de nepantlismo:

[...] no debe pensarse en un armonioso sincretismo cultural. Debe entenderse la idea de estar nepantla como un desplazamiento entre diferentes campos culturales (Mesoamérica y Europa); es un estado dinámico y cambiante, una reconstrucción de fronteras culturales e ideológicas; es un espacio de conflicto y escisión, de ruptura y continuidad.

Hijos de la Chingada Malinche

En su obra *El laberinto de la Soledad*, Octavio Paz hace la descripción más pormenorizada del verbo chingar. Este vocablo se considera como el “santo y seña” o *mot clé* de México, ya que “expresa una sociedad, es decir, una forma de ser, un sentimiento, una idea en que la sociedad misma reconoce su propio ideal” (Zamboni, 1988, p. 210). Pero, sin embargo, en gran parte de sus acepciones, “el verbo denota violencia, salir de sí mismo y penetrar por la fuerza en otro” (Paz, 1970, pp. 67-78). Es una relación agresiva entre un chingón perpetrador, cerrado, activo y cruel, y lo chingado indefenso, pasivo y abierto. Históricamente representa la Conquista de las américas y de forma simbólica encarna la entrega de Malinalli Tenépatl³⁵ - hija de un cacique del Imperio azteca – a Hernán Cortés.

³⁴ La discriminación padecida por esta comunidad es doble: por un lado, pese a ser ciudadanos estadounidenses, en EEUU se les denomina “chicanos” por ser de origen mexicano; y por otro, en México, peyorativamente se les llama “pochos” por adoptar costumbres y hábitos yanquis.

³⁵ La Malinche o Doña Marina le sirvió a Hernán Cortés de intérprete, intermediaria, amante y consejera. También le dio un hijo, Martín considerado uno de los primeros mestizos de México. Sin embargo, cuando su esposa llegó a México, el invasor no tardó en deshacerse de Malinalli, casándola con otro conquistador, un hidalgo llamado Juan Jaramillo. En la actualidad, la Malinche es considerada por algunos como la fundadora del país, otros la ven como una víctima del choque cultural entre los españoles y los indígenas, mientras que muchos prefieren descalificarla por traidora.

En el presente, en contraposición a lo indígena, cerrado e imperturbable, la malinche chingada simboliza a la india violada, seducida o atraída por lo extranjero. De ahí que sus hijos sean “el engendro de la violación, del rapto o de la burla” (Paz, 1970), calificados peyorativamente como “malenchistas”, al estar “contagiados por tendencias extranjerizantes”.

[...] al ser rechazados por la esfera social de los españoles, solo heredan de los indios su pertenencia al nepantla, pero de una manera peculiar, ya que tampoco tienen cabida en el mundo indígena, del que los separa su sangre española, por lo que al ser rechazados por ambos grupos, terminarán rechazando las dos esferas sociales de las cuales provienen, la hispánica y la indígena, ya que no encontrarán lugar, ni representatividad en ellas, por lo que sin sentimiento de pertenencia alguno, terminará entonces por encerrarse en sí mismo. (Troncoso, 2011, p. 382)

Los miembros que pertenecen al grupo minoritario involuntario de Ogbu (2004) o los adscritos a la comunidad fortaleza subalternada, al igual que los descritos en la cita anterior, se refugian en una ilusoria e imaginada identidad grupal pura, donde se sienten más protegidos. Sin embargo habitar la frontera, “estar nepantla” podría ser la forma más “privilegiada de sociabilidad” debido a las siguientes razones:

- *El acentrismo fronterizo y transcultural* hace experimentar los márgenes sin sufrirlos.
- *Instrumentalización de las tradiciones: In media res*, el uso de las costumbres sea selectivo y oportunista.
- *Creación de nuevas formas de sociabilidad*: incluso el mismo acto de inventar debe ser inventado: “El acto de ejercer la libertad de transformar los viejos modos de vida

estableció los fundamentos para la creación de nuevos viejos modos de vida que acabarían por limitar la propia libertad que los creó" (Santos, 2003b, p.398).

- *Debilidad de las jerarquías*: como la frontera queda lejos del centro - sea éste del conocimiento, del poder o del derecho-, quienes la habitan, saben que debido a esa distancia se debilita el poder central, permitiéndoles innovarse culturalmente.
- *Pluralidad de poderes y de órdenes jurídicos*: esa lejanía del centro como se dijo antes, hace que los periféricos compartan diferentes autoridades, distribuyendo su lealtad – así como su lucha contra - entre distintas "fuentes de poder." Es algo parecido al concepto Du Bois de "*doble conciencia*" con lo que se describe la experiencia de "estar simultáneamente dentro y fuera de Occidente" (Santos, p.403)
- *Fluidez de las relaciones sociales*: como espacio mal cartografiado, tanto física como simbólicamente, las relaciones se descolocan con normalidad.
- *Promiscuidad de extraños e íntimos, de herencia e invención*: cuando se habita "fuera de la fortaleza"³⁶ la mezcla es tal que se valoriza no solo la mismidad sino que - además de reconocer la recíproca riqueza que puede aportar lo diferente – se incluye a los extraños como si de sus miembros se tratara. Es decir, "la frontera vive simultáneamente la práctica de la utopía y la utopía de la práctica." (Santos, p.401) Ser o no miembro de la misma es algo nebuloso; ambiguamente sería algo parecido a un hogar acogedor pero transitorio "hasta nuevo aviso" (Bauman, 2006). Santos, corrobora lo dicho por Cronon, Miles y Gitlin (1992) - respecto al proceso en el cual los colonos se apropiaron de las tierras de los nativos en Norte América - ya que consideran que lo característico de vivir la frontera se disipa en el momento en que cambia de estatus y se regionaliza. Se da la transición "del flujo a lo fijo": "Tal vez la

³⁶Ibíd., p.398

señal más elocuente de esa transición haya sido la sensación, entre los habitantes de un lugar, de que ya no estaban inventando un mundo, sino heredándolo."³⁷

Más que aminorar centros, la subjetividad ameba, fronteriza y transcultural persigue incrementar márgenes, para vivir en ellos sin tener que padecer ningún tipo de marginalidad. Desplazando el centro, lo fronterizo mejora su ubicación puesto que percibe con mayor nitidez la lógica supremacista con la que – encubiertamente - el centro hegemónico naturaliza su inferiorización. Sin embargo, el centro al marginalizar sus contornos los debilita y - como resultado – absurdamente se auto debilita a sí mismo.

Entre quienes no quieren recordar y los que no pueden olvidar

Si hay un denominador común identitario entre las dos comunidades fortaleza además de su naturaleza excluyente, sería su identificación metafórica con el árbol, cuyas raíces enterradas en la tierra sustentan tanto su copa como sus ramas y que – a fin de proteger su pureza y sanarlas cuando están contagiadas – se han de podar y amputar. Su radicalidad – entendida en todas sus acepciones – así como su narcisismo anteponen el ensimismamiento y el monologo a la apertura y comunicación. De la misma manera, su etnocentrismo supremacista le impide colocarse horizontalmente – de igual a igual y sin jerarquías – ante la otredad.

Sin embargo, en lo que identitariamente respecta a la comunidad ameba el símil botánico que mejor le corresponde, es el de radicante y rizoma³⁸ ya que ambos persiguen derrumbar la verticalidad jerárquica subyacente en la estructura del árbol.

Rehuyendo comparar con minuciosidad las dos metáforas, nos inclinamos por el uso del radicante ya que su facilidad para desligarse de sus raíces primeras, además de favorecer su

³⁷Ibídem. pp.397-400

³⁸Para una comprensión más detallada véase Deleuze (2002).

acomodabilidad – acentuando lo itinerante tanto del proceso como de la entidad que transita - le permite asentarse ininterrumpida, simultánea y transversalmente en cualquier contexto.

El radicante se desarrolla en función del suelo que lo recibe, sigue sus circunvoluciones, se adapta a su superficie y a sus componentes geológicos: se traduce en los términos del espacio en que se encuentra. Por su significado a la vez dinámico y dialógico, el adjetivo radicante califica a ese sujeto contemporáneo atormentado entre la necesidad de un vínculo con su entorno y las fuerzas del desarraigo, entre la globalización y la singularidad, entre la identidad y el aprendizaje del Otro. Define al sujeto como un objeto de negociaciones. (Bourriaud 2009, p. 57)

Siendo conscientes del trauma que los determinismos culturales radicales llegan a causar y hasta qué punto sus raíces “hacen sufrir”³⁹ a los miembros de una comunidad determinada, nuestra inclinación por lo radicante más que una apología de la “amnesia voluntaria”, es ante todo una apelación al derecho a poder desprenderse de aquellos esquemas identitarios cuando - instrumentalizados - son convertidos en meros formalismos fetichizados, sacralizados y de obligada sumisión.

Por lo que, en lugar de hablar de una sola memoria colectiva exclusivamente europea, el actual viejo continente ha de ser concebido como un “espacio de memorias sociales compiladas” (Stallaert 2012 (2), p. 179) en el que convergen y se encaran memorias autóctonas y sus contra-memorias provenientes de sus excolonias o/y de las migraciones.

Históricamente, fue la búsqueda de una identidad radical la que forzó al Otro de la Modernidad europea a emprender el éxodo y a adoptar una identidad radicante. Hoy, en los albores del siglo XXI, el paisaje de la memoria europea

³⁹ Ibidem, p21

se construye a través del reencuentro y diálogo de las memorias sociales europeas con sus distintas contra-memorias, las memorias heterotópicas que quedaron excluidas del canon nacional o local. (Stallaert, 2012 (b), p. 178)

Multiculturalismo carnavalesco o transculturalismo cívico.

Unánimemente, y pese a que en cada uno de sus respectivos países se entendía y aplicaba de manera diferente, el fracaso del multiculturalismo ha sido declarado por los mandatarios de los estados europeos más paradigmáticos en lo que a la convivencia intercultural respecta. En febrero del 2011 lo hizo el británico David Cameron; cinco meses antes lo había hecho la canciller alemana Angela Merkel; dos semanas después lo corroboró el primer ministro de Bélgica, y en el mismo año que el británico, Francia y Holanda ratificaron al unísono que las políticas multiculturalistas llevadas a cabo durante los últimos treinta años “habían fracasado por completo” (Stallaert).

Pero ¿acaso hay un mismo modelo multicultural europeo? ¿Es lo mismo el asimilacionismo francés y el multiculturalismo holandés, británico o belga?

A pesar de las disparidades parece ser que los jefes de estado europeos han acordado establecer un consenso problematizando el modelo que hasta ahora les valía para gestionar su relación con la otredad: esto es, con los grupos étnicos minoritarios y minorizados. Sobre todo, con un tipo de ellos, puesto que haciéndolo “contribuye hoy a crear un interés común entre los socios europeos. La construcción de un “nosotros” europeo indudablemente se nutre de la solidaridad frente a un “otro” común, a saber, el islam.” (Stallaert 2012(a), p. 3)

¿Se puede hablar de un “nosotros” a nivel supra-estatal cuando cada estado tiene sus rasgos identitarios tan dispares? Luego ¿de qué identidad europea se habla? ¿Cabría definirla? ¿O no es más que una retórica instrumentalización con la que se pretende

“construir” una “comunidad imaginada” definiendo negativamente lo “otro” para autodefinirse?

¿Será que, como las políticas multiculturalistas se han malogrado a escala intra-europea debido a la larga historia de enfrentamientos tanto a nivel sub como interestatal, se esté intentando crear un constructo de naturaleza exógena y extranjerizante a fin de amalgamar bajo un mismo paraguas identitario lo “europeo-occidental”?

¿Por qué se alardea tan pomposamente la defensa y promoción del respeto a las diferencias culturales supraestatales, cuando a nivel nacional las entidades subestatales, así como las comunidades minoritarias son discriminadamente subalternadas e invisibilizadas? ¿Cómo se explicaría entonces la insistente promoción del multilingüismo relativo a las lenguas europeas hegemónicas, cuando las minoritarias y las maternas son en a menudo prohibidas o en el mejor de los casos restringidas a ámbitos privados?

El creciente euroescepticismo, así como las reivindicaciones cada vez más nacionalistas de los gobiernos regionales subestatales muestran hasta qué punto la “convivencia” europea está experimentando una intensa crisis, para nada vinculada al fenómeno migratorio y menos aún al islam. Sin embargo, y de ahí lo pragmático del constructo y su operatividad. “En cada uno de estos niveles, la percepción del islam como amenaza de la identidad internacional, nacional, o sub-nacional ayuda a construir o salvar un sentido de identidad compartida” (Stallaert, 2012(a), p. 4).

Lo que tampoco se podría negar es que el aumento progresivo de la población europea de confesión islámica o lo que algunos denominan la “islamización demográfica” , evidencia que las transformaciones socio-culturales que están acaeciendo - desde la segunda guerra mundial y no solo en Europa – debido a los movimientos migratorios, así como a la globalización, requieren de instrumentos analíticos diferentes a los utilizados hasta ahora, y de acercamientos metodológicos y epistemológicos más complejos ya que las sociedades –

además de ser también complejas – son – como lo eran desde siempre, aunque aparentemente no se reflejaba – visiblemente más heterogéneas y diversas.

La realidad europea de la segunda mitad del siglo XX se caracteriza por intensos flujos de personas, de culturas y de información. Los nuevos paisajes políticos, sociales, culturales e identitarios presentan una sintaxis novedosa cuya lectura requiere de un nuevo marco interpretativo. (Stallaert, 2012 (b), p. 175)

Discursivamente, desde el ámbito político y académico, la frontera que se está intentando construir en el interior de los países del Norte global - europeos sean o no - es ante todo simbólica, por ello el desafío al que se enfrentan estos países sea más bien con su pasado y su memoria.

Si el multiculturalismo en Europa ha fracasado, ha sido sobre todo por la importancia dada a aspectos folclóricos y celebratorios a través de las diferentes políticas de asimilación o segregación llevadas a cabo. En lugar de impulsar un multiculturalismo “cívico, de integración ciudadana” (en Stallaert 2012(1), p.5) implicando tanto al grupo mayoritario como a las comunidades minoritarias autóctonas o migradas, con la finalidad de inter/cambiar percepciones, discursos y prácticas e identificaciones, las autoridades de muchos países europeos han optado por el modelo “caricatural y folclórico de las tres S”⁴⁰; mediante esto último se celebraban, se promovían y se consumían aquellos marcadores culturales “invariables” y exóticos; y eludiendo las relaciones de poder que, jerarquizaban las diferencias, naturalizaban las carencias y legitimaban la superioridad de la mayoría hegemónica, así como la imposibilidad de encaje/ integración de la parte inferiorizada.

⁴⁰ Saris, Samosas, Steel drums (vestimenta, comida y tambor de acero, típicos del sur de Asia y del Caribe). Durante las décadas 70 y 80, en el Reino Unido se festejaban las manifestaciones superficiales de las culturas de estas minorías, primero para que se sintieran orgullosas de sus etnicidades y luego para eludir el racismo.

Perpetrador problemático y víctima problematizada

De modo general, se podría decir que, ante la diversidad étnico-cultural de los grupos, comunidades o/y naciones que componían los Estados modernos, éstos - desde su constitución- actuaron titubeando entre un asimilacionismo homogeneizador y un segregacionismo diferencialista. Mediante lo primero, como ya se dijo, se persiguió uniformizar la sociedad bajo el pretexto universalista. Sin embargo, con el método segregador se pretendió separar minuciosamente lo endógeno de lo exógeno sobredimensionando sus diferencias.

Esta “enfermiza” obsesión que idealiza la mismidad hasta límites patológicos condujo a los gestores políticos de ambas maneras de proceder a problematizar a las víctimas - demonizándolas y consecuentemente - a excluirlas por su imposibilidad de encaje en la interioridad debido a sus deficientes características etno-culturales. Después, a través de su maquinaria propagandística y sus aparatos ideológicos, el resto de la sociedad -tanto de la parte hegemónica, como de las subalternadas, estudiosos y especialistas incluidos- naturalizó la - para ellos, “merecida” - exterioridad de lo “otro”, en lugar de cuestionar su legitimidad.

Por ello consideramos que todos esos dispositivos excluyentes llevados a cabo son en realidad consecuencia de una cosmovisión supremacista subyacente, basada en el etnicismo narcisista con el que el verdugo se autoconcibe, de ahí que sobre todo, habría que focalizar la perspectiva de este último, ya que

Metiéndonos en la piel del perpetrador descubrimos su auténtico complejo de Narciso. No tanto el “odio al otro” sino un enfermizo “amor a sí mismo” constituyó el móvil, el estimulante, el catalizador primario de la acción genocida (y/o etnocida) contra el Otro. (Stallaert, 2006, p.27)

Casticismo narcisista

Definido por la antropóloga Christiane Stallaert como la “identificación étnica con el cristianismo por oposición al islam y al judaísmo” (Stallaert 1998, 2004, 2006), el casticismo español - desde su formación, allá por el siglo XV- devino en el constructo identitario que marca por excelencia de su etnicidad. Un marcador que, disfrazado de religioso, distaba mucho de los fundamentos cristianos ya que, basándose en criterios puramente biológicos, la limpieza de sangre era el eje principal con el cual se medía el grado de pertenencia a la mismidad: Para ser un cristiano puro, no había que “descender de moros, judíos, conversos o herejes” (Stallaert, 2012 (c), p.272)

Instrumentalizando el hecho religioso, el casticismo se apropió del cristianismo, – e hispanizándolo – lo nacionalizó y *etnitizó* valiéndose sutilmente del aparato ideológico y de toda la maquinaria institucional que lo respaldaba para llevar a cabo su proyecto asimilacionista excluyente, creando a veces graves tensiones incluso con el Vaticano. Su aparente defensa férrea de lo religioso, no era más que un pretexto para sus fines etnonacionalistas⁴¹ que contradecían uno de los pilares básicos del cristianismo: su afán universalista.

Sin embargo, a pesar de la resistencia exterior del Vaticano y de algunos detractores eclesiásticos⁴² y civiles desde dentro de península ibérica, el aparato ideológico casticista anticonverso, logró quebrar tal resistencia e imponer obstinadamente Estatutos más discriminatorios. En 1572, durante el reinado de Felipe II (el Prudente) oficialmente la

⁴¹ Cabe resaltar que hubo una gran tensión entre diferentes monarcas y el Vaticano que duró durante más de un siglo, especialmente desde 1449, año en el que se adoptó la Sentencia-Estatuto de Limpieza de sangre, hasta 1555 la del Estatuto de Cabildo de Toledo. Contra la primera, por ejemplo, el papa Nicolás V, dijo en una bula “so pena de excomunión, ordena que todos los convertidos, presentes o futuros, al cristianismo, sean descendientes de gentiles o de judíos. Que viven como buenos cristianos, sean admitidos a todos los ministerios y dignidades, y a dar testimonio y ejercer todos los cargos con los mismos derechos que los cristianos viejos.” En *Ibidem*, pp.248-249.

⁴²Citar como paradigma el primer arzobispo de Granada y confesor de la reina Isabel, fray Hernando de Talavera quien defendió a los conversos ante las atrocidades cometidas contra ellos por los defensores de los Estatutos de limpieza de sangre; y cuya labor pastoral Marcel Bataillon calificó como «un gran esfuerzo de evangelización pacífica», le llevó a oponerse a la creación de la Inquisición y a sus métodos agresivos, a fomentar estrategias menos violentas y asimilacionistas para evangelizar a los musulmanes - que le pusieron como apelativo alfaquí santo - y a pedir a los curas de su orden de San Jerónimo a aprender árabe. Para más información véase (Framiñan, 2005) y también (de Zayas, 2006).

limpieza de sangre se convirtió en *condición sine qua non* para el acceso a la función pública. Esto fue aprovechado por la Inquisición para prohibir rotundamente cualquier intento de cuestionamiento del Estatuto. Devino en tema tabú y la fobia paranoica del etnicismo narcisista castizo continuó albergando obsesivamente casi todas las instituciones y regiones hasta límites inimaginables “expulsados los judíos y musulmanes, eliminados socialmente los judeoconversos y desterrados los moriscos, el rigor etnicista fue arrastrando a España hacia dos siglos de autodestrucción, hacia el auto genocidio.” (Stallaert, 2006, p, 258)

Misma lógica, diferente retórica. Los perseguidos serán los gitanos, los luteranos, los librepensadores afrancesados y masónicos, los liberales... Esa utopía con afán universalista traducida en misión mesiánico-evangelizadora y civilizatoria que transgredió sus fronteras estatales, condujo al perpetrador supremacista “*a descubrir el Otro en Uno Mismo y a ver a Uno Mismo en el Otro*” (Stallaert, 2006, p. 307).

El afán depurador del aparato casticista inquisitorial necesitó sólo una década para crear su nuevo enemigo redefiniendo la frontera que salvaguardaba la “cristiana razón de Estado”; sólo que esta vez, la amenaza era interna: tras expulsar a judíos y a mudéjares, en 1503 a los conversos ya no les bastaba con confesar su pertenencia al cristianismo exaltando el “nuestra Santa Fe”; estos nuevos cristianos debían proclamar fervorosamente su fe en la Santa Trinidad. “[...] la autodefinición como cristiano se había vuelto insuficiente y para diferenciar a los coétnicos, cristianos “biológicos”, de los nuevamente convertidos se necesitaba una redefinición del cristianismo como seña de identidad.”(Stallaert, 2006, p, 310)

De esta manera, tanto los moriscos como los judeoconversos – esos cristianos “étnicamente impuros” - fueron a lo largo del siglo XVI ⁴³intensa y constantemente hostigados a fin de mostrar su no *cristianizabilidad* debido a su sangre. Y como el “cuerpo

⁴³En una carta que Felipe III dirigió al virrey de Valencia Luys Carrillo de Toledo, marqués de Caracena en agosto de 1609 a fin de ejecutar la expulsión, se puede leer lo siguiente: “entendido teneys lo que por tan largo discurso de años he procurado la conversión de los Moriscos deste Reyno y del de Cartilla, y los editos de gracia que se les concedieron, y las diligencias que se han hecho para incluirlos en nuestra santa Fe, y lo poco que todo ello ha aprovechado; pues se ha visto que ninguno se aya convertido, antes ha crecido su obstinación.(...)he resuelto que se saquen todos los Moriscos de esse Reyno, y que se echen en Berbería”. (En de Zayas, 2006, p.188).

nacional “podía ser infectado por el “agente contaminador “que suponía lo anterior, se tuvo que tomar una decisión radical: la ejecución de una “solución final” (Stallaert, 2006, p, 318).

Este dispositivo taxonómico casticista basado en la limpieza de sangre se extrapoló a las colonias iberoamericanas; primero no permitiendo a ninguna persona con descendencia judeo-musulmana emigrar al continente americano, y luego - adaptándolo al nuevo contexto - normalizó la sobrevaloración de la blancura de piel como “excelencia étnica”; de esta manera, como dijo Alexander von Humboldt (Stallaert, 2006, p, 323):

En España es una especie de título de nobleza el no descender ni de judíos ni de moros: en América la piel, más o menos blanca, decide la clase que ocupa el hombre en la sociedad. Un hombre blanco, aunque monte descalzo a caballo, se imagina ser de la nobleza del país.

El pretexto religioso con el que se disfrazaba el etnocentrismo casticista hispánico se reveló falaz en las Américas destapando el eje central que escondía su taxonomía biológica. Ese dispositivo clasificatorio de la Modernidad temprana hispánica le valdrá como referente a la segunda Modernidad y a posteriores etnocentrismos supremacistas.⁴⁴

Extrapolado lo anterior a la realidad española del siglo XVI, en la misma línea que Stallaert, nos aventuramos a decir que el verdadero problema fue más bien la “autodefinición” que el etnicismo casticista tenía sobre lo “español”, no la identidad problematizada - por la no limpieza de sangre - del converso. Esto condujo a equiparar lo “español” y lo “católico” y a promover un tipo de “catolicismo biológico” (Stallaert, 2006, p.91) por lo que sólo los “cristianos viejos” eran merecedores de la “españolidad”; mientras tanto, sus homólogos “nuevos” no dejarán de ser considerados como “elementos alógenos”,

⁴⁴Subrayamos que tras la Conferencia de Berlín en la que el imperialismo europeo – repartiendo a su antojo el continente africano - diseñó su nuevo proyecto colonizador disfrazándolo como misión civilizatoria, uno de los beneficiados, el rey belga Leopoldo II tuvo una estancia fructífera en Sevilla durante la cual consultó detenidamente el Archivo de las Indias. Ibid, p 329

tanto por los perpetradores, por la sociedad, como por la élite, los intelectuales, historiadores pasados y presentes.⁴⁵

La cosmovisión supremacista radical del etnocentrismo hispánico cuyo ideal humano era el *homo christianus* no podía concebir que lo “judío” y lo “moro”, pese a su conversión al cristianismo, pudieran formar parte de su etnicidad; de ahí que la problematización de la otredad revestía la paranoica “inquietud de una comunidad ansiosa de conservar su identidad, de seguir siendo idéntica a sí misma” (Stallaert, 2006, p.132). Una obsesión depuradora que insaciablemente no paró de crecer aún después de la expulsión y aparente extirpación de los colectivos alógenos satanizados. Desaparecido el enemigo externo, supuestamente debía hacerlo también esa inquietud depuradora, siempre y cuando que el problema fuera lo primero; pero, sin embargo y como se dijo antes, lo problemático no era lo “moro” y lo “judío”, ni siquiera fue lo no “cristiano”: el verdadero problema era – y sigue siendo – el perpetrador y no sus diferentes víctimas; ese aparato ideológico que defiende a ciegas, tajante y de manera narcisista un casticismo purista que considera que

La mezcla y no tanto la existencia per se de diferentes etnias, es considerada altamente perniciosa. El grupo étnico dominante ve como su deber garantizar la pureza de los distintos grupos étnicos que conviven bajo su poder. En la España de las tres castas, el ordenamiento jurídico, político y social contribuía a mantener las fronteras entre cristianos, judíos y musulmanes y a salvaguardar la pureza étnica de estas tres “naciones. (Stallaert, 2006, p.158)

Por lo tanto, su verdadera angustia era lo mestizo, lo híbrido y huidizo a las categorías rígidas que cimentaban su percepción simplista de la realidad formada - según el perpetrador

⁴⁵Exceptuando a unos pocos, de entre los que cabría destacar a Américo Castro. Práctica que - “apenas escandaliza a nadie”- perdura hasta el presente y que en muchos manuales de Historia se sigue reproduciendo; “Una vez expulsados de la península, musulmanes andalusíes, sefardíes y moriscos desaparecen del horizonte histórico español. Como españoles su destino posterior no tiene cabida en una historia nacional.” Ibidem, p. 92

- por bloques étnicos herméticos determinados genealógicamente por la sangre. Y para que la “permeabilidad de la frontera etnorreligiosa”⁴⁶ no acarreará “infidelidad”, “apostasía”. “inconsistencia”, “disidencia”, herejía, bastardía etc. - subcategorías inferiorizadas que dificultaran aún más la de por sí deficiente cosmovisión simplista del casticismo narcisista- el perpetrador, por su mesiánica misión, debía tomar cartas en el asunto mediante una “solución final” y salvar la unicidad comunitarista curando, amputando o/y extirpando la parte contagiada y enfermiza a fin de evitar un mal mayor.

«Muerto el perro, no se acaba la rabia»: la persistencia de “fósiles semióticos”

Tomando en consideración la perspectiva que el perpetrador de todo proyecto etnonacionalista asume, así como las retóricas que esgrime – “ideal humano a imitar” - para legitimar su trascendencia mesiánica que repercutiría mundialmente en el “bien común”, será aparentemente espinoso poder sostener - tal y como lo hacen sus víctimas - que se trate de unos “bestias salvajes”⁴⁷; serán cuando menos - según sus veladores y a regañadientes - sólo unos “hombres que vivían su época”⁴⁸.

Efectivamente, pero, sin embargo, con sus actos - impulsados por su narcisismo etnocentrista – banalizaron tanto el mal cometido llevando a cabo una depuración radical tal - y en todas las acepciones del término - del cuerpo social a fin de homogeneizarlo que extirparon todo lo que no pertenecía a la mismidad étnico-biológica. Por ello, coincidiendo con lo dicho por Hananh Arendt (1999, p.417) respecto a los perpetradores del Holocausto:

Lo más grave era precisamente que [...] estos hombres no fueron pervertidos, ni sádicos, sino que fueron, y siguen siendo, terrible y terroríficamente normales [...] esta normalidad resultaba mucho más terrorífica que todas las atrocidades juntas, por cuanto implicaba que este nuevo tipo de delincuente

⁴⁶Ibidem, p.132

⁴⁷Ibidem, p.399

⁴⁸Ibidem, p.400

[...] que en realidad merece la calificación de *Hostis generis humani* comete sus delitos en circunstancias que casi le impiden saber o intuir que realiza actos de maldad.

Desde que la “España perdida” fue restaurada a finales del siglo XV a partir del “nuevo modelo político Estado Nación”, el dispositivo etnocasticista que lo respaldaba comenzó a hilar sosegadamente su flamante etnicidad a partir de un “ideal gótico” soterrando el modelo social anterior, pese a sus ocho siglos de subsistencia. El aparato ideológico casticista durante los siglos posteriores a la expulsión de los “cristianos nuevos” y consiguiente homogeneización de la sociedad española, fue corrompiendo las conciencias de sus súbditos y borrando su memoria hasta tal punto que, éstos no es que hayan dejado de recordar su no tan remota heterogeneidad, o incluso que hayan empezado a enaltecer su homogeneidad etnorreligiosa, sino - y esto es el verdadero y exasperante logro de tal maquinaria - por su vigencia actual, se sigan celebrando en la actualidad:

[...] fiestas tradicionales articuladas en torno a la conmemoración de la persecución, expulsión o exterminio del Otro en el proceso de etnogénesis nacional (...) La percepción que puede tener el Otro descendiente real o imaginario del grupo colectivo cuya persecución o “extirpación” es ritualizada en la fiesta no parece interesar a nadie. (Stallaert, 2006, p. 421)

Como se dijo anteriormente, el pretexto religioso que exhibía el proyecto etnocentrista español mediante la “cristiana razón” del Estado le valió como artificio para legitimar todas las sinrazones cometidas durante su proceso depurador, llegando incluso a obtener el permiso eclesiástico para “matar en nombre de la religión” pese a que la misma Institución lo desaprobaba, creando una tensión incluso con el “cristianismo universalista” del Vaticano.

Sin embargo, la tenacidad fundamentalista de los primeros, y la abdicación derrotista de los de Roma, acabaron dándole la victoria al “etnicismo estatal y social sobre las posiciones teológicas” (Stallaert, 2006, p. 402).

Lo trágicamente característico del cristianismo español fue toparse continuamente con esa tensión creada entre dos extremos antagónicos: por una parte, su afán mesiánico le conducía a un posicionamiento universalista; y por otra, su cercanía al moro “infiel” - que le llevó a forjar su etnicidad casticista en oposición a su vecino – le arrastró a salvaguardar ciegamente su particularismo.

La desaparición gradual de rasgos distintivos que resaltaban las diferencias entre los cristianos viejos y los conversos incitó en los primeros esa obsesión castizo-narcisista sentando con ello la base de su pureza étnico-religiosa: su etnicismo. Entendido esto último como “movimiento de resistencia, regeneración o reintegración étnica en respuesta a presiones o amenazas tanto externas como internas y que suele traducirse en el deseo de retornar a una situación idealizada en el pasado.” (Stallaert, 1998, p.21)

Por su lado, una parte del grupo étnico minoritario castellano morisco, como reacción ante las intensas presiones asimilacionistas a las que la mayoría cristianovieja le sometía resistió a “romper con las morerías” tomándolas como sus rasgos identitarios distintivos pese a que no tuvieran nada que ver con la identidad islámica alardeada. Su islam era más bien:

[...] un anticristianismo, cuyo fin principal consiste en crear un cuerpo dogmático que sirva de contrapeso a la doctrina cristiana (...) los moriscos aculturados, completamente ignorantes en cuanto a la doctrina islámica, se burlan del culto mariano, comportándose más bien como anticristianos que como musulmanes convencidos. El contacto con moriscos menos aculturados era aprovechado para instruirse en los ritos y costumbres musulmanes. (Stallaert, 1998, p.63)

Algo parecido harán las “minorías involuntarias” de Ogbu (2004) o la “comunidad minoritaria fortaleza excluyente y defensiva”, creando un contra-discurso tan esencialista alardeando características identitarias de los que en la mayoría de los casos carecen.

Nuevo racismo

Cuánta razón tiene el sociólogo portugués al decir que “vivimos en sociedades políticamente democráticas y socialmente fascistas” (Santos, 2016)⁴⁹. Pese a que dábamos por extinguida la lacra del racismo, creyendo ingenuamente que estaba vinculado sólo a determinados momentos pretéritos y que los episodios crecientes -en intensidad y por doquier - de intolerancia no tenían nada que ver con ello, la reaparición del fenómeno, bajo nuevas expresiones menos evidentes pero con muchísimo más sagacidad, nos obliga a desenmascarar sus “nuevos rostros” entendiéndolo “en plural, en sus formas explícitas y en sus formas más implícitas, en su dimensión, cultural, institucional e interpersonal.” (Buraschi, 2017, p.175). Pero para ello consideramos necesario empezar definiendo lo que entendemos por racismo. Operacionalmente y en la línea de (Aguilar-Idáñez y Buraschi, 2016)

El racismo es un sistema de dominación de un grupo sobre otro basado en la racialización de las diferencias, en el que se articulan las dimensiones interpersonal, institucional y cultural. Se expresa a través de un conjunto de ideas, discursos y prácticas de invisibilización, estigmatización, discriminación, exclusión, explotación, agresión y despojo. (p. 34)

⁴⁹ Según la Recomendación núm. 15 de política general de la ECRI (Comisión Europea contra el Racismo y la Intolerancia), “el discurso de odio debe entenderse “como fomento, promoción o instigación, en cualquiera de sus formas del odio, la humillación o el menosprecio de una persona o grupo de personas, así como el acoso, descrédito, difusión de estereotipos negativos, estigmatización o amenaza con respecto a dicha persona o grupo de personas y la justificación de esas manifestaciones por razones de “raza”, color, ascendencia, origen nacional o étnico, edad, discapacidad, lengua, religión o creencias, sexo, género, identidad de género, orientación sexual y otras características o condición personales. En Elósegui, 2017.

Mediante la sustitución del término raza por otros connotativamente menos peyorativos como el de cultura, etnia o identidad, los valedores de este nuevo racismo suavizado persiguen legitimar su discurso xenófobo y evitar ser socialmente reprobables y jurídicamente denunciados. Por ello, para dismantlar algo tan complejo habría que tener en cuenta las características siguientes:

- Es un *hecho social* total, un fenómeno heterogéneo, dinámico y multiforme.
- Su complejidad multidimensional facilita la interrelación, la imbricación y la retroalimentación entre sus diferentes dimensiones.
- Puede adaptarse a diferentes contextos histórico-sociopolíticos y culturales.
- Tiene un enorme poder performativo generado por el “círculo vicioso” existente entre el racismo institucional y el social.

La peligrosidad del racismo contemporáneo se debe a su facilidad de normalización gracias a su capacidad performativa, sobre todo cuando los tipos de racismo señalados se unen: fundamentándose en el *paradigma securitario*, se construye una frontera simbólica respecto a la otredad por su amenaza; consecutivamente a través de la lógica de la “autodefensa y la preferencia nacional” se legitima lo que Santos denomina “fascismo social”: “La dimensión institucional del racismo está constituida por el conjunto de políticas, prácticas y procedimientos que perjudican a algún grupo étnico (o racial) impidiendo que pueda alcanzar una posición de igualdad.” (Buraschi, 2017, p.177) y es producido en:

- Los discursos de representantes políticos.
- Las conductas del funcionariado.
- Las leyes discriminatorias
- Las políticas sociales etnocentristas.

Sin embargo, a pesar de toda la complejidad señalada, no sería complicado destapar la lógica común que subyace las diferentes retóricas utilizadas por los nuevos rostros del

racismo. Según Buraschi y Aguilar (2017) hay tres elementos que nos permitirían “reconocer el racismo”: la diferenciación, el esencialismo y la estigmatización.

Por *diferenciación*, los autores entienden el “proceso de producción de la alteridad y de la identidad que se realiza a través de la categorización social.”(p.178); o según afirma el filósofo Gabriel Bello (2006), es el primer momento de la lógica racista: definir o construir el espacio del que se excluye. La línea abismal de Santos, o la línea de lo humano fanoniana, es decir la frontera.

La raza, la etnia, la religión son todas variables que pueden transformar a una persona con nacionalidad española en «extranjero» y que, en todo caso, hacen la diferencia a la hora de definir una jerarquía de personas inmigrantes entre personas «más integrables» y personas «menos integrables». (Buraschi, 2017, p.178)

Asignada una categoría, se generaliza. Ya vimos en la primera parte que sólo el dominante tiene el poder de nominar y lo hace asimétricamente ya que naturaliza lo que ha sido social e injustamente construido.

El esencialismo. Partiendo del principio que considera que la identidad étnico-cultural, al igual que la raza, no es más que un bloque natural, homogéneo, inmutable, rígido, hermético, esencial y estático, los defensores de este tipo de racismo llegan a la conclusión de que “las diferencias culturales son absolutas, inconmensurables, antagonistas” (p.179); es decir las racializan⁵⁰ construyendo en términos raciales lo producido socialmente. De esta manera se naturalizan y esencializan las diferencias, normalizando categorías sociales a través del reduccionismo y el determinismo. Y con ello se crea una relación causa- efecto⁵¹

⁵⁰ Campos García (2012) define la racialización como “el proceso social mediante el cual los cuerpos, los grupos sociales, las culturas y etnicidades se les produce como si pertenecieran a diferentes categorías fijas de sujetos, cargadas de una naturaleza ontológica que las condiciona y estabiliza”.

⁵¹ En *Noticias de los nadies* Eduardo Galeano magistralmente denuncia: “Hasta hace 20 o 30 años, la pobreza era fruto de la injusticia. Lo denunciaban las izquierdas, lo admitía el centro, rara vez lo negaban las derechas. Mucho han cambiado los tiempos en tan poco tiempo:

entre la categoría construida socialmente y las características reales del grupo/individuo racializados.

La estigmatización: es un proceso cuyo inicio es el de asignar una característica negativa, peyorativa, devaluada, diferenciadora y anormal a una persona o grupo reduciéndolos a "algo inferior, menos humano, más incompleto que aquellos denominados normales." (Quiles, 1998, p.32). Es la fase final del proceso en el que la lógica racista suele comenzar diferenciando entre la mismidad y la otredad, para acabar deshumanizando esta última tras privarla de cualidades normalmente humanas. "La diferencia se transforma en estigma y se define una relación causal entre la pertenencia a una determinada categoría social y determinadas categorías morales." (Buraschi, 2017, p.180)

Etnocentrismo supremacista

Como forma impulsada de comportarse y razonar adquirida durante los diferentes procesos de socialización, el *hecho social* opera coercitivamente sobre los individuos moldeando su conducta y predisponiéndoles a obrar de una forma determinada. De ahí que ni el racismo, ni los prejuicios raciales sean innatos y menos aún naturales; sino que son interiorizados a lo largo del proceso antes señalado, incluyendo la escuela. "De la misma forma, en sentido inverso tales representaciones mentales racistas típicamente se expresan, formulan, defienden y legitiman en el discurso y pueden por lo tanto reproducirse y compartirse dentro del grupo dominante" (Van Dijk, 2001, p.192).

Cabe decir que si las prácticas discriminatorias no suelen ser premeditadas, las representaciones sobre las que se fundamentan pueden ser influenciadas por el discurso de las élites simbólicas, entendidas como un grupo de líderes ideológicos que en la sociedad "tienen "más que decir", y por ende tienen también un "acceso preferencial a las mentes del público

ahora la pobreza es el justo castigo que la ineficiencia merece o, simplemente, es un modo de expresión del orden natural de las cosas." En *El País*, el 27 de enero de 1996. https://elpais.com/diario/1996/01/27/opinion/822697209_850215.html

general”⁵². Su “capital simbólico” es debido a la facilidad otorgada por el aparato del poder para acceder “a las formas más influyentes del discurso público...y su control sobre ellos”, ya sean organismos públicos y privados, *mass media*, partidos políticos, instituciones académicas. Por ello es tan trascendental su cometido en cuanto a la (re)producción tanto de los prejuicios raciales como de las prácticas discriminatorias. Un cometido ejercido primeramente a través del discurso que, en lo que a esto último respecta, “puede ser en primera instancia una forma de discriminación verbal”⁵³ o un soterrado “racismo de *élite*” más “indirecto, implícito y sutil” pero no por ello menos peligroso; ya que produce: “[...] el saber y las creencias que influyen en la función y el cambio de opinión de la gran mayoría de la población. Por consiguiente, además de la dominación política, la *élite* ejerce una dominación social, moral y cultural” (Van Dijk, 1993, p.107).

Nos gustaría concluir este apartado aludiendo a dos aspectos que consideramos de gran importancia. Ante todo decir que, al igual que hicimos en la primera parte inclinándonos por el concepto “colonialidad” en lugar de “colonialismo”, debido a la carga negativa que podría conducir a su malinterpretación, creemos también recomendable desplazar el término “racismo” por el de etnocentrismo por su operatividad. Ya que como hemos podido observar a lo largo de la investigación incluso en la parte subalternada y dominada hay posicionamientos etnocentristas⁵⁴ a nivel intero e intra-grupal.

Por otro lado el fracaso del multiculturalismo euro-centrista al que también se hizo referencia en el apartado teórico, se ha debido sobre todo a la manera en la que fue llevado a cabo: las políticas neoliberales asimilacionistas cuyo objetivo era – y sigue siendo – “blanquear” a nivel cultural la otredad folklóricamente esencializada, sin politizarla condujo a su dificultosa integración ciudadana; consecuentemente a su diferenciación exteriorizada, a

⁵² Op.cit. p. 194.

⁵³ Ídem.

⁵⁴ José Carlos de Paula Carvalho (1997, p.181) considera que “El etnocentrismo consiste en privilegiar un universo de representaciones proponiéndolo como modelo y reduciendo a la insignificancia los demás universos y culturas “diferentes”. De hecho, se trata de una violencia que, históricamente, no sólo se concretó por medio de la violencia física contenida en las diversas formas de colonialismos, pero, sobre todo, disimuladamente por medio de lo que Pierre Bourdieu llama “violencia simbólica”...”

su esencialización racializada y a su “merecida” estigmatización amenazantemente inasimilable .

2. SEGUNDA PARTE

2.1. LENGUA

2.1. Lengua

Imperialismo lingüístico glotofágico-homogeneizador

Despojarse de algo tan emblemáticamente identitario como puede ser la lengua de cualquier comunidad de habla, habiendo ejercido toda resistencia necesaria y vital para no sucumbir ante los procesos de asimilación hegemónica del grupo mayoritario, además de precisar un periodo que abarque unas cuantas generaciones, requiere sobre todo de un relato que sobredimensione el valor de la lengua dominante e infravalore la subalternada. Relato defendido a ultranza - disfrazado de científicidad pragmática, la del bien común - primero por los diferentes dispositivos del aparato antes señalado, luego por la teoría del *framing*,⁵⁵ del efecto Pigmalión y la profecía auto-cumplida, a las diferentes comunidades que conforman el resto de la sociedad, cuya diversidad refleja a su vez diferentemente el grado de aceptación/percepción de tal injusta desigualdad: narcisamente valorada por los endógenos, sumisamente aceptada por los exógenos.

Actitudes lingüísticas

A fin de intentar comprender “la manera como el contexto social influye en los pensamientos, sentimientos, comportamientos, etc., de los individuos” Allport (en Janés, 2006, p.122), uno de los fundamentos básicos en los que la Teoría de Acción Social centra su interés es el elemento mediador que vincula el sujeto actor con la situación en la que actúa; es decir, en la interpretación que el primero hace de lo segundo. A continuación, nos valdremos de este fundamento limitándonos sólo⁵⁶ al ámbito lingüístico.

⁵⁵ Derivado de *frame* en inglés que significa encuadre o marco sería “un proceso en el que se seleccionan algunos aspectos de la realidad, a los que les otorgará un mayor énfasis o importancia, de manera que se define el problema, se diagnostican sus causas, se sugieren juicios morales y se proponen soluciones y conductas apropiadas a seguir” Aplicado al ámbito informativo, la noticia es descrita “como una ventana cuyo marco delimita la realidad a la que se tiene acceso, limitando la percepción de otra realidad diferente y centrando la atención en ese fragmento específico. Como consecuencia de estos procesos, algunos aspectos de la realidad percibida a través de las noticias serán más prominentes que otros”. Ambas citas son paráfrasis de Abreu Ardèvol. Para más información véase Ardèvol (2015).

⁵⁶ Hemos subrayado el vocablo para resaltar su acepción de exclusividad en lugar del de simplicidad puesto que, al tratarse de algo tan complejo donde lo lingüístico, lo psicológico y lo social tienen tanta relevancia, analizar la percepción de las lenguas requiere de un ensamblaje interdisciplinar que combine diferentes modelos como las ideologías lingüísticas, la dialectología perceptiva, la sociolingüística cognitiva, así como la psicología social entre otras, tarea difícilmente abarcable en el marco de un trabajo como este..

Como antecedente a los modelos abajo citados, es interesante señalar que los estudios relativos a las actitudes lingüísticas hace ya más de cinco décadas que se llevan realizando (Lambert *et al.* 1960; Giles 1970, citados en Moreno: 3); y pese a la dificultad de una observación directa y medición rigurosa “sólo podemos deducir que alguien tiene actitudes mediante sus palabras y acciones” (Hernández, 2004, p. 29), por ello:

[...] la actitud lingüística es una manifestación de la actitud social de los individuos, distinguida por centrarse y referirse específicamente tanto a la lengua como al uso que de ella se hace en sociedad, y al hablar de lengua incluimos cualquier tipo de variedad lingüística. (Moreno, 1998, p.179)

Las actitudes son “constructos” (Hernández, p.29), “estructuras” hipotéticas y disposiciones adquiridas con las que las personas valoran positiva o negativamente “un objeto, persona, suceso o situación” (en Carulla, 2006, p.122), incidiendo en su comportamiento externo “*en consonancia*” con su valoración. Para ello en Psicología Social se distingue entre elementos sustanciales *cognitivos*, *afectivos* y *conativos*. Parafraseando a Kristiansen, Hernández señala al respecto que, siendo tan *sensibles a factores situacionales*, las actitudes son “entidades psicológicas complejas que conllevan conocimiento y sentimiento, además de comportamiento”. (Hernández, p.32)

Mientras que el componente cognoscitivo constituido por creencias y pensamientos confiere a las actitudes una aparente racionalidad, y el afectivo - integrado por sentimientos y emociones - las condiciona, el elemento conativo - manifestado en conductas (verbales o no) - permite identificarlas. Ajzen (en Hernández, p.30) nos aclara que:

La presencia real o simbólica de un objeto provoca generalmente una reacción de evaluación favorable o desfavorable, la actitud ante el objeto. Esta actitud

genera, a su vez, unas respuestas cognitiva, afectiva y conativa ante el mismo, respuestas cuyo tono evaluador concuerda con la actitud global.

La relevancia de estudiar las actitudes lingüísticas consiste en su calidad de fuente valiosa de información que, como herramienta útil, nos puede revelar lo que encubren los usos lingüísticos (lo que se dice, se piensa y se hace) proporcionándonos datos sobre cómo se perciben las lenguas y variedades, así como los prejuicios y valores asignados a las mismas, por consiguiente refleja tanto su estatus, su salud y estigma, como el de sus hablantes. Richards, Platt y Platt (en Carulla, p. 123) consideran que:

La expresión de sentimientos positivos o negativos respecto a una lengua puede reflejar impresiones sobre la dificultad o la simplicidad lingüística, la facilidad o dificultad del aprendizaje, el grado de importancia, elegancia, estatus social, etc. Las actitudes respecto a una lengua también pueden reflejar lo que las personas piensan de los hablantes de esa lengua.

De ahí que, estudiar tales actitudes nos facilitaría la predicción del comportamiento no ya sólo de unos hablantes sino, sobre todo de los grupos a los que pertenecen en relación a los otros y a sus lenguas. Cabe subrayar que ha habido principalmente dos tipos de aproximaciones metodológicas diferentes con las que se ha enfocado el análisis de las actitudes: la mentalista y la conductista⁵⁷ o behaviorista. Conforme a la primera corriente, la actitud es considerada como “un estado mental interior”⁵⁸ que según H. Morales prepara tanto al individuo como al grupo “para reaccionar de manera específica ante un estímulo dado” (López- Morales, 2004, p.287), interviniendo entre este último y su respuesta. Sin embargo, el enfoque behaviorista concibe la actitud como *conducta* que, respondiendo a una

⁵⁷ Véase, (Martínez, 2008)

⁵⁸ *Ibidem*.

determinada situación, *permite* la observación directa; cosa que no ocurre con la primera concepción, ya que la actitud es introspectiva, por tanto “*no directamente observable*”.

Según Dennis Preston (1989), de la misma manera que hay una teoría lingüística formada y producida por especialistas, paralelamente existe una «*teoría popular de la lengua*» en la que sus componentes suponen que esta última es algo real, independiente y externa a sus hablantes. Formando parte de lo que se viene denominando *lingüística popular* (*folk linguistics*), la dialectología perceptiva trata de averiguar cómo estos hablantes populares no especializados perciben los idiomas a través de su *opinión lingüística* distinguiendo “los estados y procesos cognitivos que rigen lo que realmente dice la gente, de los estados y procesos que rigen las reacciones ante lo que la gente dice.” (Moreno-Fernández, 2006, p.5)

Conforme a este planteamiento fundamentado en lo que (Milroy y Milroy, 1985; Milroy, 2001) llaman «*ideología de la lengua estándar*»,⁵⁹ los defensores de la “teoría popular” consideran que la lengua se suele utilizar de forma “ejemplar”, “normal”, “desviada” y/o “errónea”. La primera categoría, la más correcta por su ejemplaridad, es asignada a hablantes cuya relación con la lengua suele ser más directa, como los académicos. La segunda debido a su normalidad, es la que utiliza la gente común y corriente; que - en caso de distanciarse un poco del patrón estandarizado - o bien se desvía singularizándose o se “*dialectaliza*”⁶⁰ y la última categoría, atribuida a los extranjeros por sus desatinados errores, se infravalora.

Es harto evidente que por sí misma ninguna lengua atesora valores peculiarmente extraordinarios y que lingüísticamente todo idioma, dialecto, variedad y acento se nivelan ya que todos cumplen la misma función: la comunicativa. Sin embargo, y ya no solamente desde la teoría popular, innumerables son los especialistas de diferentes dominios (lingüísticos, psicolingüísticos y sociolingüísticos) que respaldados por sus respectivas

⁵⁹ Ibidem. p.6

⁶⁰ Vocablo que alude al carácter dialectal adquirido a causa del distanciamiento.

ideologías, se empeñan en enaltecer la superioridad de un idioma y/o variedad sobre otros.

Susana de los Heros (2007, p. 98) entiende que las ideologías son aquellas:

creencias compartidas que interpretan la realidad de una comunidad o grupo social. Debido a que estas se perciben como naturales, a pesar de que solo sean una representación del mundo y de las vivencias de los individuos en un ámbito social, no se cuestionan y se consideran verdades.

En lo que al ámbito lingüístico se refiere, estas creencias ideológicas abarcan:

- El uso y el valor de las lenguas y variedades.
- Su utilidad.
- Su papel educativo y social.

Como factores de índole psicosocial⁶¹ que infieren significativamente en el comportamiento de los hablantes, tales actitudes se interiorizan, se fomentan y se reproducen mediante el contacto y la interacción sociolingüística. Por ello se ha de subrayar la fuerte relación que hay entre lengua e identidad, ya que su importancia es de tal magnitud que conlleva confundir lo sentido por un hablante con la valoración hecha sobre su lengua.

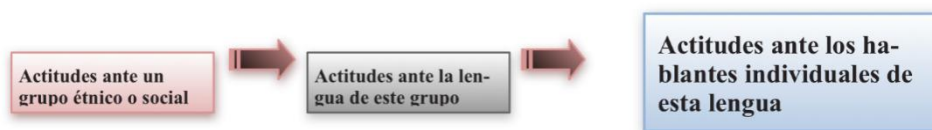


Figura 2: Esquema que representa la formación de actitudes.⁶²

Fuente: Reproducido de Appel & Muysken (1986).

Tras las investigaciones llevadas a cabo por Lambert, se ha deducido que, en situaciones de contacto lingüístico, la motivación de aprendizaje y valoración de otras lenguas

⁶¹ Señalar que las actitudes cambian conforme al contexto sociocultural, lingüístico y educativo del sujeto, así como a su género y edad.

⁶² Ídem.

manifestada por las personas suele ser de índole *instrumental* o de *integración*; es decir, o bien se aspira integrarse en una comunidad lingüística con el propósito de formar parte de la misma y conocerla mejor; o desde el utilitarismo, se persigue la movilidad socioeconómica.

Además otros⁶³ estudios realizados muestran que las actitudes solamente pueden ser negativas o positivas, que la neutralidad es más bien una ausencia de actitud y que los prejuicios lingüísticos son sobre todo estereotipos sobre las comunidades que hablan tales lenguas, cuyo prestigio está asociado a su estatus socioeconómico. Investigadores de IULA3⁶⁴ indican que:

Una lengua vale lo que vale el grupo que la habla. Una lengua tiene poder de atracción si los individuos que la hablan tienen poder adquisitivo, están bien situados socialmente y tienen capacidad de influir en la sociedad. Si se renuncia a hablar una lengua es porque se asocia a los grupos sociales más desfavorecidos, al retraso socioeconómico y a un nivel educativo bajo.

De forma automática tales categorizaciones distorsionan la percepción de tal modo que a nivel endógeno, se recalca positivamente la semejanza intragrupal; y a nivel exógeno, es resaltada negativamente la diferencia intergrupala. Teniendo como resultado lo que se denomina la “estereotipificación”: un mecanismo cognitivo funcional que de manera simplista sobredimensiona exageradamente las diferencias del exogrupo, a la vez que minimiza las del endogrupo.

A este respecto Giles, Hewstone, Ryan y Johnson⁶⁵ han demostrado que el principio de *solidaridad* y del *estatus* son factores determinantes que condicionan enormemente el valor de una lengua. De esta manera, si la variedad no estándar está asociada a preceptos intragrupales de lealtad y solidaridad, la estándar lo está al estatus hegemónico, de prestigio,

⁶³ En Calvo Shadid (2014).

⁶⁴ Institut de Lingüística Aplicada de la Universitat Pompeu Fabra. En Shadid (2014. p.146).

⁶⁵ En Hernández-Campoy, p.32

poder y a los medios de comunicación; es decir a las clases socioeconómicamente privilegiadas. Por eso, y desde las categorías de *corrección*, *adecuación* y *estética* se la considera como variedad “correcta”, “formal”, “bonita”, “agradable” y - *fetichistamente* - “pura”; de manera opuesta a la primera, que es percibida como “incorrecta”, “desviada”, “vulgar”, “fea”, “informal”, “corrupta”, “mediocre” e “inútil”. Sin embargo, estos son juicios de valor de índole social que, como se puede observar, están completamente desvinculados del ámbito puramente lingüístico.

Nadie duda que, como “capital simbólico” cultural de cualquier comunidad, la lengua suele ser erigida como *emblema* que compendia una *experiencia compartida*⁶⁶ (Anderson, 1993). De manera que, si por una parte desde la mismidad denota *membreía*, por otra proyectada a la otredad posibilita la *afiliación*; por ello considerarla como propia, como se dijo antes, es querer formar/*ser parte* del grupo que la habla, de serle *leal*; por lo que , apearse a la nativa o materna, sería un indicio de rechazo y *renuncia*.

La pregunta que se plantea es la siguiente: ¿Podemos contribuir a cambiar las actitudes negativas hacia las lenguas infravaloradas y desmitificar las fetichizadas? Los expertos argumentan que tanto la familia como la escuela y sobre todo los *mass-media* pueden hacer mucho al respecto. Colin Baker (en Carulla, p.126) subraya que:

[...] la escuela puede, por si misma, incidir en las actitudes hacia una lengua, sea esta minoritaria o mayoritaria. A través del currículum formal u oculto y a través de las actividades extraescolares, una escuela puede generar actitudes más o menos favorables e, incluso, puede cambiarlas.

⁶⁶ Ídem. Experiencia histórico-cultural. Resaltar que la construcción de los estados modernos, en su mayoría, se hizo bajo el lema: una lengua, un estado, una nación. Citar como ejemplo las políticas de “americanización” llevadas a cabo en EEUU a través del inglés en relación a los movimientos nativistas a comienzos del siglo XX. Y que sigue manteniendo el movimiento English only, cuyo mejor ejemplo la célebre frase del actual presidente Trump, que durante la campaña electoral y en un debate televisivo, dictaminó con toda crudeza: «si te quieres integrar tienes que hablar inglés, este es un país donde hablamos inglés, no español».

Volviendo al punto de partida relativo a la “teoría de la acción social”, concretamente al marco interpretativo o elemento mediador interpuesto entre el actor y la situación dada, a continuación haremos hincapié en resaltar la determinante trascendencia que los diferentes dispositivos del poder conceden a ese marco, desde el cual se puede canalizar manipulando percepciones, normalizar naturalizando diferenciaciones e infravalorar otros idiomas legitimando el “merecido” estatus de la lengua hegemónica. Por lo tanto, enunciaremos cuán perniciosos pueden ser algunos prejuicios ideológicos que - disfrazados de científicismo lingüístico - influyen sobremanera en las actitudes lingüísticas de la ciudadanía.

Diseños globales desde historias locales

En su insaciable afán de acumulación indefinida de ganancias, produciendo cada vez más por el mero hecho de “producir más” (Fernández, 2007, p.114-115), el neocapitalismo global está conduciendo al mundo:

[...] a un callejón sin salida, una matanza cotidiana y un suicidio global que amenaza la supervivencia misma del planeta: una realidad que, además, sólo puede ser gestionada por la dictadura imperial de grandes corporaciones económicas, un imperio frente al que no pueden nada los parlamentos nacionales. Es el fracaso definitivo de las aspiraciones políticas de la Ilustración.

Es también la prolongación del colapso de la Modernidad hegemónica “epistemicida” a la que se hizo referencia en la primera parte de este trabajo; pero sin embargo, esta vez a escala supranacional bautizada como Globalización y respaldada por corporaciones multinacionales que - en lo que al ámbito lingüístico-cultural respecta- si por un lado, a fin de abaratar gastos, impulsan la homogeneización lingüística del “ejército de trabajadores” imponiendo

“la cultura y la lengua asociadas a muchas de las entidades que ejercen su dominio económico mundial” (Moreno, 2008, p.30); por otro, para aumentar beneficios, potencian la industria del ocio y la cultura fomentando un consumismo salvaje e innecesario.

Tal imposición se llevó a cabo bajo el manto de una sugerente retórica que encubría el afán antes citado. En líneas generales, sus defensores adujeron tres (Taibo 2006) cualidades legitimadoras: su *inevitabilidad*, “*descentralidad*” e *igualitarismo*. No obstante, de la misma manera que ocurrió con la Modernidad occidentalita, las desigualdades no han parado de crecer; la inmensa mayoría de las multinacionales se ubican únicamente en EEUU, la UE y Japón; y respecto a su carácter supuestamente espontáneo, resaltar la ingeniería minuciosamente confeccionada y respaldada por Organismos Internacionales tan relevantes como el FMI, BM, OMC entre otros.

A mediados de febrero del 2017, la Fundación Telefónica presentó su proyecto de investigación denominado “*El valor económico del español*”.⁶⁷ Llevada a cabo durante la década (2006-2016) y en la que colaboraron más de 200 autores, cuyo objetivo principal era delimitar lo que el español como lengua de comunicación internacional aportaba a la economía global, tuvo como fruto unas 3500 páginas compiladas en 14 volúmenes.

Precisamente en la página 21 del último volumen Telefónica, F. (2017), bajo el título de “*El español en números. Un decálogo cuantitativo*” - de los que mencionamos sólo tres puntos - figura lo siguiente:

“3. La capacidad de compra de los hispanohablantes representa el 9 por 100 del PIB mundial.

4. El español genera el 16 por 100 de valor económico del PIB y del empleo en España.

⁶⁷ Un evento de envergadura tal que - entre los 200 asistentes - figuraban SS.MM. los Reyes de España, “el ministro de Educación, Cultura y Deporte, Íñigo Méndez de Vigo; el presidente de Telefónica, José María Álvarez Palleto; el presidente de la Fundación Telefónica, César Alierta; el presidente del Patronato de la Fundación Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes y Premio Príncipe de Asturias de las Letras 1986, Mario Vargas Llosa; el director del Instituto Cervantes, Juan Manuel Bonet; el director de la Real Academia Española, Darío Villanueva; el presidente del Real Instituto Elcano, Emilio Lamo de Espinosa, y los tres codirectores del proyecto, José Luis García Delgado, José Antonio Alonso y Juan Carlos Jiménez, entre otras personalidades.” Datos sacados de la web de la Casa Real.

5. «Factor ñ» (contenido en español) de las industrias culturales: 2,9 por 100 del PIB de la economía española.” (Jiménez, 2011, p.21).

No obstante, más que cifras y porcentajes lo que nos gustaría acentuar es la percepción mercantilista que se tiene de la lengua. El mismo autor - en consonancia, según él tanto con Adam Smith como con la OCDE consecutivamente - afirma que la lengua común tiene tres atributos principales que fortalecen los intercambios económicos, esto es: ser un *bien de club*, reductora de *costes de transacción* y “amortiguadora de la *distancia psicológica* entre los mercados”; por tanto “contribuye a facilitar el comercio entre los países y el desarrollo de proyectos conjuntos” (Jiménez: 14). Más adelante, en la página 21 el autor señala:

Pues bien: si la lengua *vale*, ante todo, por su función reductora de los costes de transacción y el acortamiento de la distancia psicológica y, por tanto, de la distancia *económica* entre las partes, ese valor adquiere, además, un efecto multiplicativo gracias a su cualidad esencial de *bien de club*. Al articularse a través de una red, los beneficios de compartir una lengua aumentan -y más que proporcionalmente- con el número de sus hablantes: eso es lo que significa ser un *bien de club*, generador de “externalidades de red.

Extrapolando los tres mitos señalados por el politólogo madrileño Carlos Taibo al ámbito lingüístico, su conciudadano Moreno Cabrera desmantela la lógica homogeneizadora anteriormente aludida revelando que:

- La elección “espontánea” e *inevitable* de las lenguas hegemónicas, no obedece a ninguna ventajosa excelencia intrínseca, ni a su propagación natural, sino más bien por ser “precisamente las de las potencias coloniales antiguas y modernas” (Moreno, 2008, p.41) que - a través de políticas asimilacionistas en su mayoría - arrasaron con los idiomas autóctonos

hablados por los colonizados y por las comunidades nacionales minoritarias. Valga como ejemplo dos anécdotas paradigmáticas que retratan ese dispositivo de control “*lengüicida*” desempeñado desde siglos atrás por algunos países. Por un lado, el decreto real expedido por Carlos III en 1770 en el que se prohibía el uso de lenguas indígenas:

[...] que se instruya a los indios en los Dogmas de nuestra Religión en Castellano, y se les enseñe a leer y escribir en este idioma, que se debe extender y hacer único y universal en los mismos Dominios, por ser el propio de los Monarcas y Conquistadores, para facilitar la administración y pasto espiritual a los naturales, y que estos puedan ser entendidos de los Superiores, tomen amor a la Nación Conquistadora, destierren la idolatría, se civilicen para el trato y Comercio; y con mucha diversidad de lenguas, no se confundan los hombres, como en la Torre de Babel. (Castro, 2005, pp.12-13)

Y por otro lado, en los EEUU⁶⁸ la disposición 41 de las *Reservation Boarding Schools* en 1881 indicaba lo siguiente:

Toda enseñanza debe hacerse en inglés. A los alumnos hay que obligarles a hablar entre sí en inglés y deben ser adecuadamente reprendidos y castigados si incumplen esta regla. No hay que escatimar esfuerzos para animarles a abandonar su lengua tribal. (En Moreno 2008, p.41)

- En lo relativo al aspecto *descentralizador e igualitarista* de estas políticas de globalización neoliberal, son ya muchísimos⁶⁹ los especialistas del lenguaje que llevan ya unas cuantas décadas alertando de la extinción progresiva y silenciosa de las lenguas minoritarias – acarreada por - y a favor de “la extensión de unas pocas”: - las del sistema

⁶⁸ Resaltar que la construcción de los estados modernos, en su mayoría, se hizo bajo el lema: una lengua, un estado, una nación.

⁶⁹ Hecht y González, 2009, Crystal, 2003; Hagège, 2002, Skutnabb-Kangas, 2000; Dixon, 1997; Hale et al., 1992 y Cf. Fishman, 1974. Para más información véase Hecht, 2009.

mundo moderno capitalista colonial. Cabría resaltar además que “el abandono o descuido por parte de los hablantes de sus propias lenguas nativas, sobre la creencia, inducida por la ideología colonialista e imperialista, de que son un estorbo para su desarrollo y progreso social y personal” (Moreno, 2008, p.48) es otro factor de gran relevancia que acelera su erradicación. De ahí que en lugar de extinción se debería hablar de “aniquilación”, “genocidio lingüístico” (Skutnabb-Kangas, 2001) o “lingüicidio” debido a la relación causal existente entre las lenguas extendidas y las extinguidas.

Sociolingüística de las “ausencias”

Como acabamos de ver, este tipo de racionalidad obedece a la misma visión monocultural moderna dominante citada en la primera parte de este trabajo. Esa lógica subyacente cuyo objetivo final no era otro que el de silenciar cosmovisiones, espiritualidades y conocimientos diferentes invisibilizándolos mediante lo que el pensador De Sousa Santos (2011) denominó “Sociología de las Ausencias” . Por su operatividad echaremos mano a las cinco formas categóricas de producir ausencia extrapolándolas al campo sociolingüístico.

Categorías	Conocimiento hegemonizado	Conocimiento silenciado
a-Cientificismo	Saber riguroso.	Ignorante, popular e inculto
b-Linealidad	Tiempo , progreso, desarrollo	Tradicional, obsoleto y residual.
c-Escala	Macro dominante: global	Micro: particular, local e inviable.
d-Productividad	Ganancia maximizada	Improductiva.
e-Jerarquización	Superioridad legítima	Inferioridad natural e insuperable.

a. Lengua artificial / lengua natural

Según Muñoz (2009, p.10) muchos son los lingüistas que, malinterpretando la distinción hecha por Saussure en su *Curso de Lingüística General* entre “*langue* y *parole*”,

consideran que lo primero (estructura, sistema abstracto) hace referencia a la variedad lingüística estandarizada que ha de ser imitada; mientras que *parole* (realizaciones concretas de ese sistema) sería el resto de variedades: esto es, concretizaciones imperfectas de la primera. Aplicándolo a nuestra realidad, el castellano sería el modelo a seguir, entretanto el resto de los llamados dialectos, son meras copias defectivas.

Sin embargo, para el lingüista suizo *langue* es una abstracción que nadie emplea. Y si al castellano moderno se le ha privilegiado por parte de la academia estandarizándolo al elaborar las gramáticas españolas en base a su “registro escrito culto”, podría haberse hecho lo mismo con cualquier otra variedad favorecida por circunstancias socio-históricas y político-económicas parecidas.

Una variedad dialectal [...] llega a ser lengua estándar mediante un proceso extralingüístico [...] que requiere la intervención consciente y dirigida a un fin concreto de determinadas instancias [...] No se puede presentar como una evolución natural puramente gramatical de las lenguas [...] Está bajo el control de un determinado estamento social. Este estamento social intenta por todos los medios preservar su prestigio y su poder y para ello inculca esas cualidades a la variedad propia [...] que es la que sirve de base al estándar, con lo cual se produce una devaluación de las demás. (Moreno, 2008, p.62)

Por esta razón, más que proteger la unidad de la lengua común lo que se persigue es el mantenimiento del estatus hegemónico de la variedad estandarizada devaluando las demás por su oralidad, informalidad y – a fin de cuentas – vulgaridad; invirtiendo con ello el orden de influencia: la lengua estándar no es más que una variedad elaborada⁷⁰ de la

⁷⁰ Creemos sugerente compartir el símil que el profesor Moreno Cabrera hace en su siguiente afirmación: “Si, por ejemplo, tallamos una piedra preciosa, podemos ver la piedra tallada como una variación elaborada de la piedra original, pero ello no nos autoriza a decir que la piedra original es una variación grosera de la piedra tallada.” (Ibíd., p. 175)

coloquial/regional. O como deduce Ralph Penny (2004, p.37) “Así, puede decirse que cada lengua procede de un dialecto, más que al contrario.”

Con el propósito de someter a los hablantes de las lenguas naturales y legitimar la superioridad de las estandarizadas, los valedores del purismo “escriturista”⁷¹ “*jeremías del lenguaje*” (Pinker, 1994, p.423) se han empeñado mediante “*quejumbrosos lamentos*” en promover un perverso bulo sosteniendo que - como la lengua es viciada por el mal uso, la ignorancia y dejadez del común de la gente – ha de ser protegida, “fijada y pulida” (Moreno, 2015, p.185) por una élite de especialistas .

Al igual que la criollización, el cambio lingüístico es otro mecanismo de modificación o transformación más al que recurren los hablantes de cualquier lengua en su proceso natural de adaptación al entorno. Ya que son las lenguas las que deben adaptarse a sus necesidades y no al revés. Además cuántos usos, vocablos y giros eran considerados en el pasado como ordinariíces o incorrecciones malsonantes, que sin embargo en la actualidad son tan solemnes,

[...] como el cultismo más refinado y rebuscado. El pueblo es el que tiene la última palabra; a él hemos de remitirnos. El castellano no era más que un habla que arruinó la pronunciación latina, destruyó la declinación nominal y buena parte de la verbal del latín, modificó el significado de muchos términos latinos o sustituyó términos cultos por otros más vulgares. ¿Impidió eso que nuestra lengua sea un idioma tan digno y hermoso como el latín? (Moreno, p.188)

⁷¹ F. Coulmas (1996) define el **escriturismo** como: “La tendencia de los lingüistas a basar sus análisis en conceptos inducidos por la escritura tales como FONEMA, PALABRA, SIGNIFICADO LITERAL y ‘oración’, mientras que al mismo tiempo suscriben el principio de la primacía del habla en la investigación lingüística. Dado que los conceptos más importantes de la lingüística se derivan de la escritura, los lingüistas no pueden hacer lo que se supone que por su profesión deben hacer; es decir, analizar la lengua hablada sin estar influidos por la escritura.” En Moreno, 2007, p.4.

A pesar de que con la lingüística moderna se produce un giro mayúsculo en cuanto al objeto de estudio centrando su interés fundamentalmente en la lengua oral, sigue habiendo quienes continúan lastrando una cantidad no desdeñable de principios “derivados de la tradición greco-latina” (Moreno, 2007, p.2) cuyo soporte básico fue la lengua escrita. El cambio de enfoque surgió al considerar que las lenguas escritas - por su carácter artificial, reciente, “secundario, derivado y anejo” - deberían pasar a un segundo plano y dar preeminencia a las orales. Sin embargo, no se pudo desprender totalmente del lastre que postulaba que la lengua escrita es la transcripción de la oral. Incluso alguien tan eminente como Edward Sapir mantiene:

Así, pues, el lenguaje escrito equivale, punto por punto, a ese modo inicial que es el lenguaje hablado. Las formas escritas son símbolos secundarios de las habladas - símbolos de símbolos - ; y es tan estrecha la correspondencia, que no sólo en teoría, sino también en la práctica de ciertas personas acostumbradas a la lectura puramente visual, y tal vez en ciertos tipos de pensamiento, las formas escritas pueden sustituir del todo a las habladas.
(1921, pp.27-28)

Tal discordancia entraña una falacia difícilmente asimilable: por un lado explícitamente, se alardea que la lingüística moderna enaltece la lengua hablada y espontánea; no obstante, por otro lado, implícitamente se claudica ante el “escriturismo” tradicional. Una sumisión cuyas secuelas acarrearón la inversión del orden establecido por las teorías contemporáneas del lenguaje. Al estudiar las lenguas orales a través de normas elaboradas para analizar las respectivas lenguas estándares escritas, se percibe a las primeras como meras simplicidades imperfectamente concretadas y supeditadas a los preceptos de las segundas, como si las orales derivaran de las escritas y no al contrario.

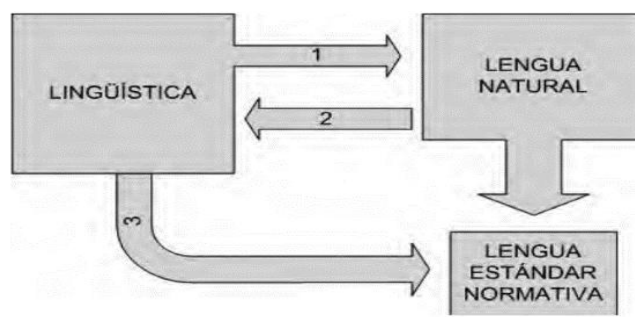


Figura 3: El proceso de la investigación en la lingüística moderna. (Moreno, 2011, p.224)⁷²

Pero además se cae en un doble error cuando se procede a hacer lo mismo con las lenguas orales carentes de tradición escrita, transcribiéndolas a partir de la ortografía utilizada por el investigador, y - consecuentemente- sometiéndolas a la arbitrariedad de un sistema lingüístico escrito previamente elaborado y generalmente desvinculado de la realidad estudiada.

b. Linealidad del paradigma evolucionista

El principio de «supervivencia de los mejor dotados» inspirado en las teorías evolucionistas de la biología decimonónica fue extrapolado al ámbito lingüístico y perpetuado a lo largo del siguiente siglo pese a que en su gran mayoría los especialistas del lenguaje lo refutaran. Los defensores de esta supuesta ley consideran que la lengua -como organismo natural e independiente - nace, crece, se desarrolla, - y debido a su ineptitud - inevitablemente envejece y finalmente muere (Moreno, 2008, p. 18).

⁷² Sacado de Senz, S. (Ed.). (2011).

Volviendo a las categorías arriba citadas, Santos (2003b, p.33) nos ilustra con su definición contextual de la ignorancia aclarando que, si en cada acto/trayecto de conocimiento se parte de un punto A (ignorancia) para llegar al punto B (conocimiento), aprender determinadas formas de conocimientos podría implicar el olvido de otras, quizás de mayor transcendencia en y para el entorno vivencial. Por esta razón, la ignorancia podría ser un punto de llegada y no de partida.

Cuando dos o más comunidades de habla cohabitan y sus lenguas entran en contacto, uno de los posibles fenómenos que se suelen dar en tales situaciones es el de bilingüismo; pudiendo ser aditivo o sustitutivo. El bilingüismo aditivo - de carácter positivo - consiste en la adquisición de una nueva lengua sin tener que desplazar la primera, ni reducir los entornos en los que se suele utilizar. Sin embargo, el segundo tipo de bilingüismo – en el sustitutivo o sustractivo - se aprende la lengua meta (B) olvidando paulatinamente aquella que se poseía en el momento de partida (A) hasta eclipsarla, inutilizarla y finalmente abandonarla.

Skutnabb-Kangas (2001) por su parte piensa que el *paradigma de la muerte de las lenguas* continúa siendo hoy por hoy respaldado sagazmente por las ideologías neocapitalistas justificándose éstas en la inevitabilidad a la que “las naciones y lenguas locales están destinadas a desaparecer víctimas de la «ley del progreso»” (Moreno, 2008, p.18) a menos que - diluyéndose - se adhieran fagocitadas a “las corrientes dominantes”.

Una lengua puede morir artificial o naturalmente. En el primer caso, es aniquilada; es decir, bajo presión y con violencia se impone a sus hablantes utilizar la lengua hegemónica en detrimento de la propia que - al ser sustituida - se relega a ámbitos privados y finalmente se abandona⁷³. No obstante en el segundo caso, cuando una comunidad lingüística muere, naturalmente su lengua a su vez lo hace; por otra parte, tras un proceso gradual de

⁷³ La pérdida total de un idioma es un proceso gradual, desapercibido e irreversible en el que - por omisión - sus hablantes también participan en su glotofagia rematándolo al considerar que no merece la pena transmitirlo a sus futuras generaciones.

diversificación también puede parecer puesto que “acaba convirtiéndose en una o varias lenguas diferentes” (Moreno, 2015, p.159).

Lo más preocupante del primer tipo de muerte - el “lengüicida” – es que con cada víctima es fagocitada toda:

[...] una visión del mundo y una cultura particulares, que traducen la forma en que una comunidad lingüística ha resuelto los problemas que ha podido encontrar en su relación con el mundo y en su comprensión del universo que le rodea. De este modo, toda lengua es el medio de expresión del patrimonio cultural inmaterial de un pueblo. (S.A. Wurm [ed.], 1996, p.1)

Es decir hablamos de un patrimonio que debe inquietar no sólo al pequeño colectivo localmente afectado, sino que por su definitiva e irremplazable pérdida que perjudica gravemente la subsistencia “de la diversidad lingüística *tout court*” a nivel global, ha de competir tanto a especialistas del lenguaje, responsables políticos, como al común de la gente; ya que como afirma Argente (1995, p.56), “la herencia dada de un grupo humano” tiene que ser valorada, reconocida, protegida a fin de que pueda ser transmitida “a las siguientes generaciones” En resumidas cuentas, “cuando muere una lengua, se pierde una parte de la cultura humana para siempre” (Dixon 1997, p.144)

El hecho de considerar las lenguas como “entidades autónomas”, que evolucionan independientemente de sus hablantes, condujo a los valedores de tal paradigma - quienes pretendían objetivar su enfoque - a tan disparatados símiles; por ello, sus detractores advierten que ante todo se debería desistir de tal percepción “cosificadora” puesto que “hay un hecho absolutamente indiscutible: «no hay lenguas sin hablantes» en el sentido de que son los hablantes los que hacen las lenguas y no al revés” (Moreno, 2008 p. 23).

Cuando una comunidad prescinde de su idioma a favor del de otra cuantitativa, política y/o económicamente superior, los diferentes dispositivos propagandísticos del grupo dominante (es decir de esta última) suelen ocuparse con persistencia de justificar el estatus subalterno de la primera achacándolo a carencias lingüísticas; sugiriendo que su inferioridad e inflexibilidad le impiden adaptarse a las nuevas exigencias globales, y encubriendo con ello:

[...] aspectos sociales, políticos y económicos de la evolución lingüística para presentarlos como aspectos intralingüísticos naturales, típicos de los procesos habituales de cambio lingüístico. De esa manera, la superioridad política o económica se lleva al terreno de la superioridad estrictamente lingüística.
(Moreno, 2008, p.45)

Desde el mismo “darwinismo social” del que se sirve el argumentario hegemónico aplicándolo a la lingüística, puntualizamos que ni son las lenguas la que luchan entre sí, ni son las más fuertes quienes sobreviven; todo lo contrario: son sus hablantes los que se disputan el poder y su supervivencia está condicionada por su capacidad de adaptación, supeditada a su vez a factores que distan sobremanera de rasgos intrínsecamente lingüísticos.

El consenso general de la lingüística del siglo xx no da apoyo alguno a esta idea y no encuentra prueba alguna de selección o progreso natural en la evolución lingüística. Se está en general de acuerdo en que las lenguas que han evolucionado en las economías de subsistencia basadas en la caza, la recolección o la agricultura a pequeña escala muestran una complejidad estructural que es igual o incluso mayor que las habladas en las sociedades desarrolladas tecnológicamente. (Muñoz, 2009, p.8)

En consecuencia, concluimos este apartado afirmando que la inferioridad/superioridad de unas lenguas u otras en modo alguno tiene que ver con factores estrictamente lingüísticos, sino más bien a su causalidad en lo sociopolítico, económico y tecnológico-militar.

c. Macro escala pan-hispanista: argumentario del nacionalismo lingüístico

Como argumenta Castro (2005, p.14), a fin de crear un *metalenguaje universal* para superar las imperfecciones que los particularismos lingüísticos “babilónicos” padecían, la racionalidad ilustrada apostó por un lenguaje científico entendido como “lenguaje bien hecho” cuya universalidad le permitiera desligarse del lenguaje cotidiano específico de algún lugar, y ubicarse en un “no lugar”, en el *punto cero* y neutral del observador privilegiado. Valiéndose de la misma lógica, los valedores de las lenguas imperiales arbitrariamente estandarizadas las proclamaron “oficiales” por ser “comunes” es decir de todos, por lo tanto de ninguno.⁷⁴

El supremacismo lingüístico es un discurso que se sirve de un tipo de relato mitológico, cuya finalidad no es otra que la de legitimar la posición hegemónica de una lengua promocionada; y marginalizando a otras con las que entra en contacto, justifica su presunta superioridad.

Por lo que – al igual que las lenguas dominantes - en el caso español, lejos de considerar esta ideología como un posicionamiento meramente residual y ordinario, típico de entusiasmos emotivos:

[...] conforma un corpus muy bien articulado y desarrollado de conceptos promovidos por las instituciones del Estado español y presentados como características inherentes, naturales e indiscutibles de la lengua española supuestamente basadas en el sentido común. (Moreno, 2011, p.173)

⁷⁴ En el Artículo 3 de la Constitución Española se sostiene: “El castellano es la lengua española oficial del Estado. Todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho a usarla.”

Pese a su aparente científicismo asentado en “hechos empíricos constatables” e inevitablemente naturalizados, en realidad este tipo de nacionalismo erige su corpus sobre infundios más bien propagandísticos. El estatus hegemónico de la lengua alzada como “*lengua común*” se debe más bien a factores político-económicos que a sus “cualidades inherentes” puramente lingüísticas.

Según Moreno (2011) la retórica supremacista de estos ideólogos, tras “dialectalizar” al resto de lenguas “propias” con las que cohabita su “*lengua común*”, arguye que, debido al carácter cuantitativamente limitado y – consecuentemente – improductivo de éstas, así como a su ininteligibilidad, no hablarlas, desconocerlas u olvidarlas es intrascendental y - cuando menos - “un lujo caprichoso prescindible” (Moreno, 2011, p.178); por lo que promocionarlas sería una actitud “ilegítima, innecesaria, excluyente, particularista” ya que persigue minar la “*lengua común*”.

Aprender y usar la lengua local, considerarla lengua propia en exclusiva implica negar que a lo largo de los siglos el castellano también ha formado parte de su cultura. Así se cierra la puerta del bilingüismo [...] y se facilita la exclusión de los otros (...) los que no hablan la lengua propia. (Lozano, 2005, p.167)

Sin embargo, proteger y fomentar la lengua hegemónica sería legítimo por ser la de “todos”, enriquecedora, inclusiva, universalizadora y productiva.

Partiendo de la realidad política española actual se podría decir que el discurso victimista mantenido por la élite hegemónica, en lo que a la política lingüística respecta, intenta establecer - y de manera incuestionable- la existencia de dos bloques antagónicos: por un lado, está el bando “nacionalista” que - en detrimento de la lengua estatal “común” y - desde su particularismo “aislacionista”, impone discriminadamente su lengua minoritaria. Y por

otro, el bloque dicese “no-nacionalista” – al que lógicamente pertenece la élite citada - autoproclamado representante de la mayoría ciudadana que, desacreditando las “manipulaciones” ideológicas de los primeros, defiende la unidad lingüística nacional española, más allá de regionalismos autonómicos mediante lo que Rodríguez Alonso (2004) denomina “*españolismo lingüístico*”.

Dicho esto, cabe resaltar que de lo que se trata es de una ideología tan - a veces incluso más - nacionalista como la que dice contrarrestar, puesto que en última instancia anhela desacreditar “las iniciativas y propuestas de los partidos nacionalistas autonómicos en lo tocante a su concepto de nación y de lengua propia de esa nación” (Moreno, 2012, p.86).

A través de un “nacionalismo lingüístico”⁷⁵ (Moreno, p.96) o “racismo lingüístico” (García Negro, 2009) esta ideología hegemónica ha venido imponiendo violenta e interrumpidamente desde la creación del Estado español “una única lengua en todo el territorio del Estado a costa de las demás lenguas de las naciones incluidas en dicho territorio” (Moreno, 2012, p. 96).

Como se dijo al principio, este corpus doctrinal fundamentado en un supuesto sentido común lejos de ser anecdótico está respaldado por -y extremadamente enraizado en - una gran parte de las instituciones estatales, así como por la intelectualidad perteneciente a diferentes ámbitos del aparato hegemónico. Además la determinación expansionista a nivel global tomada vehemente por las multinacionales⁷⁶ españolas tuvo como soporte ideológico el concepto de *pan-hispanismo*; una noción que denota la necesidad de “proteger y potenciar una unidad lingüística intercontinental” (Moreno, 2013, p.1), omitiendo la lógica “eficiente” del más por menos: “el máximo beneficio con el mínimo coste”.

⁷⁵ Según el autor, y en referencia al caso español es la “Ideología según la cual el español es una lengua superior a los demás idiomas con los que convive o ha convivido. En esa superioridad radica la razón de su imparable expansión tanto dentro de la Península Ibérica como allende los mares. Según esta ideología, el castellano fue visto desde el principio, por razón de esa superioridad, como una lengua especialmente ventajosa para la comunicación y el entendimiento mutuo, así como para todo tipo de actividades jurídicas, políticas y económicas. Todo ello supuso su adopción libre y muchas veces entusiasta como lengua común en España por parte de las comunidades que reconocen como propia una lengua diferente del español.” En Moreno, 2012, p.97.

De sentido común es considerar que el castellano sea hoy en día la lengua más hablada en todo el territorio nacional, y que el español lo sea a nivel hispánico; y de sentido común es también resaltar que lo anterior imperativamente se deba a una causalidad derivada de su imposición como única lengua oficial del Estado español desde su construcción como tal, propiciando su uso mayoritario extendido hasta el presente. De ahí que, más que a cualidades intrínsecas o a elementos puramente idiomáticos, la superioridad lingüística alardeada por el aparato ideológico nacionalista dominante resulta de “una convergencia de circunstancias socio-históricas contingentes” (Moreno, 2012, p.122).

Por tanto, todas las calificaciones elogiosas con las que lucen las bondades atribuidas al castellano como su asimilabilidad, utilidad, modernidad, comunicabilidad y universalidad, compiladas bajo el constructo “lengua común”, retóricamente representan sólo la cara de la moneda: la lógica subyacente esconde la cruz, su lado oscuro, las lenguas propias minoritarias que - siguiendo el razonamiento binario de estos valedores del supremacismo lingüístico - serían peyorativamente caracterizadas por lo antónimo a las cualidades exhibidas de la primera.

d. Productividad “glocal”⁷⁷ ganancialmente cuantificada⁷⁸

Otra de las razones científicamente insostenibles que aducen quienes – a través de meros prejuicios– pretenden legitimar el “merecido” estatus de la lengua dominante es el de su riqueza léxica de entre la que acostumbran lucir el lenguaje científico.

Respecto a lo primero subrayar, por una parte, que el componente cuantitativo no es “definitorio en sí mismo de las lenguas humanas” ya que dependerá de la capacidad memorística - naturalmente limitada - de los hablantes. Y por otra, la también natural facultad - “*universal absoluto*”⁷⁷ de todos los humanos - de poder construir un sinfín de frases

⁷⁷ Derivado del neologismo “glocalización” que hace referencia a “la capacidad de pensar globalmente y actuar localmente.” que toda persona pueda tener. Para más información, consúltese Siles (2010).

⁷⁸ Como recordatorio aludir a la singular concepción mercantilista de la “riqueza lingüística” antes citada cuya denotación (*bien de club*) no es otra que la referente a la económica.

mediante la sintaxis “coloca todas las lenguas presentes y pasadas conocidas en pie de igualdad.” (Moreno, 2015, p.227). Además, los usuarios de cada lengua disponen del vocabulario necesario que les permite satisfacer las necesidades socio-culturales cotidianas que su entorno exige. Y si requieren de un vocabulario del que se carece - como el científico - pues se recurre al - también procedimiento habitual - préstamo lingüístico tomándolo de otra lengua normalmente “considerada de prestigio”. Y como afirma Jesús Tusón (1989, p.27)

Cada cual posee el tesoro léxico que precisa para desenvolverse en las circunstancias normales de su existencia. El léxico de una lengua (y el de una persona) está adaptado al entorno y ello no puede entenderse como defecto. En cualquier caso, el defecto se cifraría, obviamente, en la inutilidad del exceso.

Las instancias legitimadoras del registro estandarizado e imperial recurren también a argumentar la macro- escala- o cuando menos, el alcance estatal - de los que disfruta este último gracias a su centralidad; contrariamente al resto de sus variedades, así como a las de otros grupos minoritarios cuyo ámbito no rebasa lo tribal o – en el mejor de los casos – lo infra- estatal; por lo que su grado de “influencia sobre los centros culturales y políticos imperantes” suele ser nula.

Sincrónicamente, - que no desde un punto de vista puramente lingüístico – sería una insolencia negar la trascendencia cuantitativa de las lenguas imperiales sobre locales. No obstante, como estima Moreno (2015, p. 233)

Absolutamente todas las lenguas grandes de la actualidad proceden de variedades lingüísticas locales; y circunstancias políticas, militares, culturales e históricas han hecho que estas lenguas hayan ampliado enormemente su territorio, sus hablantes y su influencia, normalmente a costa de muchos dialectos y lenguas menos favorecidos por esas circunstancias.

Por lo que, diacrónicamente no hay ninguna lengua hegemónica que en su comienzo no fue una simple variedad de algún grupo étnico minoritario

e. Jerarquización supremacista de las lenguas medias canibalizadas

Socio-históricamente, la coexistencia prolongada entre un grupo étnico migrante y los autóctonos convierte al primero en otro grupo social más con los que se “comparten espacios socio-geográficos”. Habitualmente - mas no de manera forzosa - cuando la lengua de una nación, región, grupo étnico o social entra en contacto con otras lenguas “*de distinta filiación genética*” (Muñoz, 2009, p.11) y “*de desigual prestigio o consideración social*” surge lo que se denomina lenguas criollas, mezcladas, medias; esto es “una manifestación más de los fenómenos derivados de la acomodación comunicativa, proceso psico-sociolingüístico que todo hablante experimenta y que lo lleva a buscar la convergencia con sus interlocutores” (Moreno Fernández , 2006, p.6); y cuyo objetivo principal es el “*de satisfacer las necesidades*” (Martín, 2008) comunicativas entre hablantes que carecen de una lengua común. Y si consideramos cada una de las entidades antes citadas como “*sistema geo-socio-lingüístico*”, en el que hay un centro hegemónico y una periferia⁷⁹, las lenguas surgidas de tal fricción suelen localizarse en su frontera; coincidiendo por lo tanto “con tres de los conceptos que conforman la identidad” (Moreno Fernández, 2006) : la geográfica (regional), la étnica y la social.

A modo de ejemplo, podríamos citar el *espanglish* estadounidense, el *portuñol* brasileño y el *cocoliche* argentino. Mezclas del español con el inglés, el portugués y el italiano, que son utilizadas por sus usuarios como instrumento de resistencia a fin de evitar una “completa asimilación al grupo dominante” (Moreno Fernández, 2006, p. 10) con quienes han entrado

⁷⁹ Dependiendo de la escala de análisis (macro, meso o micro) así como de los diferentes espacios de poder ejercido en las diferentes constelaciones (doméstico, comunitario, nacional, estatal o supraestatal), puede haber simultáneamente varios centros y otras tantas periferias. Véase el esquema de Santos en la página...de la primera parte.

en contacto durante su proceso de acomodación; hablantes que – insertos en una especie de titubeo identitario “nepantlista” – “transculturados”, ya no se reconocen exclusivamente ni en la cultura de acogida ni en la de su origen. Y *para más inri* tanto una cultura como otra - desde su ilusoria atalaya supremacista – subestiman este tipo de lenguas descalificándolas como : “semi salvajes”, “disparate”, “portugués bastardo”, “inglés roto” “francés negro” “producto de la pereza” “invasión del inglés” “prostitución del idioma”, “desviación idiomática” “aberración” “degradación del español” (Holm, 1988: 1, en Moreno, 2015, p. 94) una sarta de prejuicios raciales cuyo brutal impacto - por efecto Pigmalión – incide sobre los hablantes de esas variedades provocándoles “sentimientos de baja autoestima, temores de desintegración social o incluso deseos de automarginación” (Moreno Fernández, 2006, p. 5).

Las preguntas que se nos plantean a continuación son las siguientes: ¿Hasta qué punto son ciertas estas infravaloraciones si las enfocamos desde lo estrictamente lingüístico? ¿A qué se debe el estatus disglósico asignado a tales lenguas y su subestimación normalizada? ¿Son subalternadas a causa del “chovinismo lingüístico”⁸⁰(Moreno, 2015, p.107) en vez de a sus carencias intrínsecas y a la consecuente auto-percepción negativa de sus hablantes?

Respecto a su carácter criollo, se considera que - al igual que el de “pureza” - la noción en sí no es lingüística sino más bien político-histórica; ya que si por un lado, tanto el plurilingüismo como “la criollización son mecanismos ancestrales de que nos valemos los humanos para afrontar las situaciones de contacto lingüístico y cultural” (Moreno, 2015, p.98); por otro, en mayor o menor medida, todas las lenguas contienen un nivel determinado de mixtura; por esta razón, la alardeada “pureza” dista sobremanera del natural “funcionamiento de las lenguas”. Además, las lenguas criollas poseen todos los rasgos lingüísticos necesarios que las equipara a las susodichas “normales”: los fonológicos, los

⁸⁰ Según el profesor Moreno Cabrera, cuando se desprecia la lengua ajena, simultáneamente se sobreestima de manera desorbitada la propia. Fenómeno producido básicamente en la configuración de “estados nacionales” y en su “reafirmación identitaria.” Para más información sobre este fenómeno, véase Eco (1994).

morfo-sintácticos y los léxico-semánticos. Estas características presentadas por Moreno (2015, pp.56-58) las podríamos resumir de la siguiente manera, disponer de:

- Una serie de sonidos compuesta por vocales y consonantes, así como unas normas que adecúan la formación de sílabas.
- Un inventario de vocablos que tienen significado en sí mismos.
- Un léxico fundamental conveniente para el contexto eco-socio-cultural en la que se habla dicha lengua.
- Unas normas que regulan las composiciones sintácticas a fin de producir sintagmas y oraciones.
- Todo este conjunto de elementos forma estructuras lingüísticas que permiten a sus hablantes :
 - Transmitir información, preguntar y ordenar.
 - Describir y narrar sucesos.
 - Expresar pensamientos, sentimientos, fantasías, mentiras.
 - Y poder hacer lo anterior elocuente, retórica, estética y connotativamente.

De tal manera que su estandarización es lingüísticamente tan factible que, su principal óbice corresponde sobre todo al ámbito socio-político y no al lingüístico.

Estas variedades simplificadas, cuando se convierten en idiomas nativos, pasan a ser lenguas naturales con todas las características que identifican un sistema de comunicación, como una lengua humana. Sin embargo, su origen como lenguas mixtas ha hecho que sean despreciadas y consideradas como lenguas inferiores a las “puras” en las que se basan. Estas consideraciones se fundamentan en el racismo e imperialismo cultural y lingüístico y de ningún modo en consideraciones puramente gramaticales. (Moreno, 2015, p.93)

Por ser medias lenguas o “mini - en vez de pre- lenguas orales, habladas, espontáneas y naturales, suelen ser infravaloradas no ya sólo por el común de la gente, sino desgraciadamente por muchos lingüistas, debido - según estos últimos - a su carácter, singular, limitado, simple, primitivo, y al fin y al cabo anormal. Esto es porque no se ajustan a las *normas* de la variedad escrita de prestigio considerada por los “escrituristas” como “modelo de referencia” (Muñoz, 2009, p.16); ni se van a ceñir aún menos, siendo las primeras genética y tipológicamente diferentes a éstas.

A modo de conclusión de este apartado, por un lado podríamos afirmar que estos “defectos metodológicos” cometidos por algunos especialistas de la lengua repercuten gravemente en la infravaloración social tanto de las variedades lingüísticas de la misma filiación genética a las estandarizadas, a las diferentes lenguas orales con las que cohabitan, así como a las medias lenguas o criollas; igualmente, fomentan el menosprecio no ya sólo de las mismas sino incluso de sus hablantes, induciendo a estos últimos la auto-percepción negativa y - consecutivamente -, por efecto de la Profecía auto-cumplida -a su abandono y desaparición.

Los análisis lingüísticos basados en estos supuestos pueden producir unos efectos indeseables en la visión que muchas personas e instituciones tienen sobre las lenguas, y pueden coadyuvar, de una forma más o menos indirecta, a que muchas variedades lingüísticas vean incrementada su situación de precariedad, al ser vistas como desviadas, anómalas o excepcionales según algunos patrones lingüísticos. (Muñoz, 2009, p.1)

Y por otro lado, de la misma manera que no se puede clasificar jerárquicamente tanto las etnias como las razas humanas y extrapolando tal imposibilidad al campo puramente lingüístico, reiteramos que ninguna lengua es “*parcial o totalmente*” mejor que otra

(Moreno, 2015 p. 269). Y si cabe hablar de asimetría – como ya se dijo antes – nada tiene que ver con aspectos intrínsecamente lingüísticos, sino más bien a circunstancias político-históricas y socioculturales.

Une chose est sûre, en tout cas: la vitalité d'une langue, sa capacité à se répandre, à s'imposer, à conserver son terrain, n'est pas liée à de prétendues « qualités », qui lui seraient propres. Aucune langue n'est ni plus belle, ni plus logique, ni plus souple, ni plus facile, ni plus harmonieuse, ni plus efficace dans la communication qu'une autre. La vitalité d'une langue est le reflet fidèle de la vitalité des peuples qui la parlent.⁸¹ (Yaguello, 1988, p.117)

Consideramos también que, en las situaciones de contacto lingüístico cultural, al igual que los diferentes mecanismos ancestrales a los que los usuarios de un idioma echan mano a fin de adaptarse a las necesidades exigidas por su entorno, se puede recurrir a otro no menos ancestral método: el de sometimiento coercitivo e invasión “de una lengua y una cultura sobre la de los vecinos por la fuerza o por el convencimiento de que las demás lenguas o variedades son inferiores.” (Moreno: 98). Eso sí, para ello se requiere de todo un dispositivo pseudo-científico que promueva interesadamente prejuicios lingüísticos, mediante manipulaciones ideológicas encaminadas a legitimar la lengua hegemónica y a infravalorar las demás, lo cual repercute de manera asombrosa sobre las actitudes lingüísticas de la sociedad.

⁸¹ “En todo caso, una cosa es segura: la vitalidad de un lengua, su capacidad de expandirse, de imponerse, de preservar su dominio, no está vinculada a las supuestas "cualidades", que le serían propias. Ninguna lengua es más bella, ni más lógica, ni más flexible, ni más fácil, ni más armoniosa, ni más eficaz para la comunicación que otra. La vitalidad de un idioma es el fiel reflejo de la vitalidad de las personas que lo hablan.” La traducción es nuestra.

III- MARCO SOCIAL

1. CONTEXTUALIZACIÓN

-MARCO SOCIAL-

Ceuta ciudad de “enriquecedores” contrastes

Situada en la orilla africana del estrecho de Gibraltar, la ciudad autónoma española de Ceuta pertenece a Europa. Con 19 km² limita al norte, al este y al sur con el mar Mediterráneo y al oeste y suroeste con Marruecos. Ciudad europea situada en el continente africano, con implicaciones económicas (Norte-Sur) y culturales (Occidente-Oriente); que aun recibiendo de Europa millones de euros para su desarrollo, su economía está supeditada al hinterland⁸² marroquí.

Aspectos económicos

La Guerra de Tetuán en 1860 tuvo inmensas consecuencias económico-geográficas y sociales sobre la realidad ceutí de las que desatacaríamos, por un lado su ampliación territorial y por otro “las reformas sociales y estructurales” (Fuentes, 2017:172) tras convertirse en puerto franco en 1863 (Ferrer, 2008, 133). No obstante, fue en 1955 cuando la Ley de Bases de Régimen Económico y Financiero de Ceuta y Melilla empezó a considerar como “territorio franco” (Domínguez, 1986:2) no ya solo a las zonas portuarias de ambas ciudades, sino al conjunto de las mismas (Planet, 1998:43) aplicándose la franquicia arancelaria y generando un “alto grado de libertad comercial” .

Cuando España ingresó en la CEE en 1986 se tuvo que adaptar al derecho comunitario, lo que para Ceuta conllevaría la pérdida de sus privilegiadas “bonificaciones fiscales”; por esta razón, tras unas reivindicaciones de las dos Cámaras de Comercio de las Ciudades Autónomas, Ceuta y Melilla consiguieron “quedarse fuera de la Unión Aduanera Comunitaria” gozando de una “situación particular” donde conservaba su carácter de puerto franco y no se aplicaba el IVA (Fuentes, 2017: 2014).

⁸² Su relevancia es de tal magnitud que las siguientes cifras y porcentajes hablan por sí mismas. Martín (2010) estima que 46% de lo importado a Ceuta se exporta a Marruecos. Es decir un equivalente de 405.285.933€.

Consideramos relevante hacer hincapié en la particularidad antes aludida de la que goza Ceuta, ya que las actividades económicas resultantes, sobre todo la del ambiguamente denominado “contrabando”, comercio transfronterizo, “atípico”, “alegal” o “informal han sido un extraordinario⁸³ sustento tanto para los marroquíes como para el sistema económico ceutí”; no obstante, Planet (2002:269) piensa que

está(n) organizada(s) a partir de un esquema dual (de legalidad e ilegalidad) que se beneficia de un atractivo sistema impositivo: por una parte, la actividad relacionada con la redistribución de mercancías a la población local y turística y, por otra, la actividad económica ilegal, alegal o informal vinculada a la redistribución de mercancías en el exterior de las ciudades (Ferrer, 2008:137).

No obstante, pese a su situación arancelaria particular, de no ser por la administración central apenas logra mantener en positivo sus índices económicos, lo que contrasta con el beneficioso comercio atípico antes aludido. De ahí que para Villaverde (1997: 112) y en referencia al mercado laboral, sea preocupante debido a la conjunción de los siguientes factores:

- Altísima tasa de paro 27,6%⁸⁴ (Fuentes, 2017: 378; de Elizalde, 1997: 14)
- Altísimo porcentaje de población juvenil.
- Bajísima tasa de actividad. La carencia de recursos naturales necesarios para “el desarrollo de una actividad humana y económica sostenible” Villaverde (1997: 114) genera un estado de “vulnerabilidad y dependencia”.

⁸³ Según la Cámara de Comercio Americana de Casablanca, unas 45.000 personas viven directamente del comercio transfronterizo y de manera indirecta lo hacen 400.000 Fuentes (2017:92)

⁸⁴ Consultado en INE en <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=3996#!tabs-tabla>

Aspectos demográficos

Según los últimos datos estadísticos⁸⁵, la población ceutí consta de más 84.777 habitantes, pertenecientes mayoritariamente a las culturas occidental-cristiana y árabe-amazigh-musulmana y en menor medida a la gitana, hindú, judía, china y - aunque transitoria- subsahariana. Más que un colectivo se cree necesario que, tanto en Ceuta como en Melilla, se debería hablar de “diferentes colectividades que comparten un espacio común y donde la desvertebración de los diferentes colectivos de población (...) va a caracterizar especialmente la situación compleja económica, social y política” de las dos ciudades autónomas (de Elizalde 1997: 51-52)

El fenómeno de la diversidad cultural en Ceuta data de siglos. De hecho Vilar, J.B. y M.J (2003) afirman que, tras la evacuación española de Oran y Mazalquivir en 1791 se implantó en un barrio de Ceuta una compañía de "Mogataces o Regulares, descendientes de los musulmanes leales a España llevados a Orán" se les otorgó el derecho a ser dirigidos por un imam y a recibir visitas de jefes religiosos procedentes de Marruecos. Señalar también el contacto continuo que la población cristiana mantenía con los habitantes musulmanes de las cabilas limítrofes debido a intercambios comerciales de los se beneficiaban ambas partes.

La permeabilidad se puede observar a finales de s. XVIII con la existencia de una población musulmana en Ceuta que permite el flujo cultural de la religión dentro de las calles de la ciudad. A finales de este siglo también existen tratados de paz y comercio que permiten el usufructo del territorio más allá de las Murallas Reales como pastoreo, produciéndose contactos con los asentamientos locales sin violencia. (Vilar, J.B. y M.J, 2003:30-37)⁸⁶

⁸⁵ Dato extraído de la página web del INE según las “Cifras oficiales de población de los municipios españoles: Revisión del Padrón municipal” presentadas el 01/01/2019.

⁸⁶ Para más detalles, véase Pedraza, D. S. (2017), así como Mesa Gutiérrez J. Luis (2017).

Sin embargo, la gestión de la misma, como se verá más adelante, ha tenido como principal damnificada⁸⁷ la comunidad arabo-musulmana que constituye la minoría mayoritaria⁸⁸ (Andalusí, 2020), cuyos índices de analfabetismo, fracaso y abandono escolar (Rontomé 2013: 96-101), paro y natalidad son altísimos, un nivel socioeconómico y cultural bajo (Rontomé y Cantón, 2015: 96) y - hasta hace poco – con problemas de acomodación a la cultura dominante (Rontomé, 2016: 298) y el consecuente deterioro progresivo en las relaciones sociales que afecta seriamente a la convivencia entre las diferentes comunidades que componen la sociedad multicultural de esta ciudad.

Demográficamente otro aspecto en el que resalta Ceuta es su incremento poblacional divergente del que se da en el resto del territorio nacional. Frente a la tendencia negativa en las diferentes Comunidades españolas, causada por la crisis económica de la segunda década de este siglo y la migración (González, 2013:36-38), el crecimiento demográfico en Ceuta fue positivo, siendo la segunda tasa más elevada (INE 2019). Según Rontomé y Cantón (2015: 24) así como Gallego y Sánchez (1993:358), esta variación se debió por una parte a la “estabilidad laboral” del personal funcionario destinado en la Ciudad y al comercio transfronterizo y a la “economía sumergida” (Fuentes, 2017: 175); y por otra parte, a las diferentes “pautas sociales de natalidad” ceutíes como sostiene Villaverde (1997:112): a nivel nacional, según el INE (2019) Ceuta tiene la segunda tasa bruta de natalidad más elevada.

Otro factor demográfico relevante que caracteriza la Ciudad es la densidad poblacional. Mientras que en el resto de España el cómputo de habitantes por Km² es de 91,2 en Ceuta supera los 4.343 (INE, 2016). Esto hace que el abastecimiento de vivienda sea considerado como uno de los asuntos más graves que se padece y se agrava debido a la escasez, al

⁸⁷ En relación a esto, Soria (2017: 223) afirma que “los indicadores de pobreza, desempleo, fracaso escolar y abandono temprano del sistema educativo serán superiores en los barrios con mayor presencia de musulmanes. Este dato no será eventual, sino una tendencia crónica en estos barrios”

⁸⁸ De entre los casi 85 mil habitantes establecidos en Ceuta, este colectivo representa aproximadamente el 44% (36.822) de la población; según los datos presentados por la UCIDE en diciembre del 2019.

encarecimiento y al consecuente e irremediable recurso a la infravivienda, cuya tasa también es la más elevadas de la nación: supera “el 10% del total de las viviendas construidas” (Cortés, 2008: 67).

Las numerosas tasas elevadas a las que se hizo referencia hasta el momento han repercutido negativamente sobre gran parte de la población ceutí generando con ello pobreza y exclusión social. A continuación presentamos a modo de ejemplo algunos porcentajes que, a nivel estatal, son de los más altos (Ortiz, 2015):

- El 47,9% está en riesgo de pobreza y/o de exclusión social, unas 40.000 personas.
- El 7,8% está en situación de pobreza severa, unas 6000 personas.
- El 12,4% vive en una situación de Privación Material Severa, esto es: “no puede hacer frente al menos a cuatro⁸⁹ de nueve conceptos o ítems de consumo básico definidos a nivel europeo” (Ortiz, 2015: 149).

Respecto a la damnificación padecida por uno de los colectivos que conviven en la Ciudad, Rontomé (2010) afirma que la distribución de la pobreza:

el riesgo de pobreza de los hogares de origen magrebí-musulmán y nacionalidad española es casi del 60% y afecta al 65% de la población de esta comunidad, mientras en la comunidad europeocristiana, el riesgo de pobreza de los hogares es del 13,5%, y el de su población del 14,5%. En el mismo sentido, las diferencias entre nacionales y extranjeros son significativas: los hogares encabezados por un extranjero residente, tienen un riesgo del 85%, mientras que esta población afectada por la pobreza sería del 76%.

⁸⁹ Como ejemplo de los ítems citamos los siguientes: el 19,2 % tiene retrasos en el pago de la hipoteca o del alquiler del hogar en los últimos 12 meses, el 27,1% tiene retrasos en el pago e las facturas de la electricidad, agua, gas, etc. en los últimos 12 meses, el 21,6% tiene retrasos en el pago de compras aplazadas o de otros préstamos, el 69,2% no tiene capacidad para afrontar gastos imprevistos, el 61,2 % no puede ir de vacaciones fuera de casa, al menos una semana al año, el 28,2% no puede permitirse tener un ordenador, etc.

Aspectos sociolingüísticos

Partiendo de datos presentados por (Herrero, 2013; Vicente, 2004 y 2005; Herrera, 2002; Rivera, 2006, 2009 y 2011 y Moscoso, 2011 y 2015) a la situación sociolingüística, se podría decir que en Ceuta cada comunidad (hindi, hebrea, romaní, china etc.) tiene su propia lengua, pero que en -y con mayor o menor grado y frecuencia - todas hablan el español por ser la lengua oficial. De la comunidad objeto de estudio, se resaltarían las siguientes características.

Como sus antepasados eran de Marruecos, su lengua materna es una variedad⁹⁰ del árabe marroquí y del amazigh mezclados con el castellano, debido al contacto con el español. Su bilingüismo (Rivera, 2012) o bidialectalismo (Herrera y otros, 2002) es de tipo substractivo diglósico⁹¹, padecido doblemente, por un lado respecto al castellano y, por otro en relación al árabe fusha.

Resalta el fenómeno del code-switching que funciona como lengua vehicular y signo de identidad étnico-cultural con la que se marca las diferencias entre españoles no musulmanes, musulmanes marroquíes (Rivera, 2012: 343), así como con los españoles que han abrazado recientemente el islam.

Tanto las pésimas condiciones socioeconómicas antes citadas como el desequilibrio lingüístico que padece la comunidad arabo-musulmana-amazigh-dariyaparlante ceutí, intensifican el sentimiento de segregación cultural percibidas no solamente en las calles, sino también en las aulas (Ramírez, 2002).

Las lenguas ceutíes

Además de ser uno de los rasgos más peculiares con los que se puede - y suele- caracterizar a los grupos étnicos, la lengua es un eje vertebrador sobre el que éstos

⁹⁰ Creemos conveniente utilizar el término variedad en vez de dialecto puesto que esta última entraña más tintes políticos que lingüísticos. Para más información recomendamos Francisco Moscoso (2011)

⁹¹ La diglosia es un fenómeno sociolingüístico que hace referencia a la cohabitación simultánea de dos idiomas de desigual prestigio y consideración socialmente jerarquizados; donde el idioma A de carácter formal es usado en ámbitos institucionales y el B marginalizado es reducido a situaciones comunicativas menos formales

construyen sus respectivas identidades que - siendo tan diversas, heterogéneas y complejas, como el espacio mismo globalizado en el que coexisten - están inmersas en un proceso gradual y continuo de construcción, deconstrucción y reconstrucción, esto es transculturaación.

Las lenguas, al igual y unísono que las identidades, padecen un tanto de lo mismo, ya que no son objetos acabados, esenciales o primarios, sino más bien:

[...] objetos secundarios”, procesos y no resultados, que se construyen a través de complejos entramados sociopolíticos y culturales. Estas lenguas y estas identidades siempre tienen algo detrás (un Estado, una nación sin estado, una historia, una voluntad de futuro, una magnitud o cierto número de hablantes) que las hacen distintas y desiguales... Por eso las lenguas se sitúan en espacios de interacción, en juegos de fuerza y poder. (Esteban, 2007, p.17)

De ahí que, además de su función comunicativa, la lengua dentro de ese juego de interrelaciones suele ser usada diferentemente en función del tipo de relaciones y necesidades (Esteban, 2007: 3-4). Sin embargo de manera esquemática se podrían resaltar tres tipos de roles:

- La lengua materna, familiar, grupal: adquirida normalmente en la etapa de socialización primaria. De entorno local, suele representar las tradiciones y cultura populares. Pese a la dificultad encontrada a la hora de intentar definir el concepto de “lengua materna”, se comparte con Rivera (2001:1) su definición. Según la cual, lengua materna es aquella “que una persona relaciona directamente con su cultura de origen, independientemente de quién haya sido la persona o el colectivo que la haya transmitido”

- La lengua como instrumento de intercomunicación socio-laboral. De ámbito estatal, es usada en la administración e institución públicas.
- La lengua de “interconexión global” con proyección internacional.

La diversidad abarca ya todos los ámbitos de las actuales sociedades globalizadas en las que, al entrar en contacto lo mayoritario y lo minoritario, se generan conflictos donde los contrincantes persiguen defender o acaparar más espacio hegemónico. Esteban (2007: 3) aclara que pudiendo las tres funciones “entrar en contacto, simbiosis o solapamiento”, el resultado ha sido “a más globalización más localización; a más homogeneidad más heterogeneidad” (Esteban: 2007:17).

El dariya ceutí

De tipo occidental o magrebí, prehilalí (Vicente, 2005) e influenciado por el árabe urbano marroquí estándar, el dariya ceutí está perdiendo las características que lo definen, como son sus rasgos rurales típicos de la región de Yebala; y - debido al contacto de lenguas entre el español como lengua dominante y el árabe marroquí como lengua minoritaria- en la población dariyaparlante ceutí, han aparecido fenómenos como la koinización (Vicente, 2004), el bilingüismo (García, 2006), la alternancia de códigos (Rivera, 2012:343) y la interferencia lingüística.

Como se dijo anteriormente en Ceuta cada comunidad cultural tiene su propia lengua, pero todos hablan el español. Sin embargo, en el ámbito familiar y grupal, usan sus respectivas lenguas maternas produciéndose con ello un contacto en el que se compite y comparte espacios. Y al igual que lo comentado sobre las dos comunidades mayoritarias en Ceuta, los idiomas más hablados son el español y el dariya, cuya relación trasciende lo puramente lingüístico para plasmarse en forma de “manifestación de la identidad social” (Rivera, 2012, p.99). Herrero (2013, p.17) por su parte, considera que:

En Ceuta la intersección entre la cultura arabo- islámica, la cultura y la lengua locales, además de la existente a su vez entre éstas, y la lengua-cultura española, es un hecho que no sólo se encuentra latente, sino que es un elemento constitutivo y definitorio de la identidad de la ciudad en las que estas tres esferas colisionan, se interpenetran y simbiotizan en un espacio muy reducido y concreto.

En este reducido espacio fronterizo, el árabe, el dariya, el amazigh (en menor grado) y el español configuran la identidad musulmana ceutí. En lo que respecta a su relación con el árabe fusha vinculado al ámbito religioso, así como al literario, su sentimiento de inferioridad es debido a la dualidad moral real/ideal; esto es, el cómo habla (ser real, dariya) / (ser ideal, fusha) cómo debería hacerlo. Por lo que hablar árabe sería “hablar musulmán”⁹² y adscribirse a la comunidad arabo-islámica internacional “la umma”, mientras que hacerlo en español equivaldría a “hablar en cristiano”. En relación a esta última es considerada también como variedad de prestigio, puesto que su competencia lingüística suele ser inferior a la de sus hablantes nativos. Y si para colmo, su lengua es oficialmente invisibilizada, busca una solución *in between*.

A l igual que muchos hablantes de “medias lenguas” (Moreno Fernández., 2006, 9) - típicas de contextos fronterizos - , el colectivo dariya-parlante ceutí, refuerza su cohesión ya que está en proceso de construcción identitaria manifestada en el complejo fenómeno de *code-switching* con el que intenta erigir su propia identidad:

[...] el ceutí musulmán se siente un trozo de tierra desligado de su todo, que adquiere identidad por diferencia y en ocasiones por su indiferencia respecto a

⁹² Las dos expresiones son de uso coloquial, pero cuyo trasfondo sería interesante analizar, así como el de identificación lengua/religión.

la alteridad análoga [...] síndrome de isla, muestra complejo por su “mal árabe”, “mal español” y “mal marroquí. (Herrero, 2013, p.66)

Como rasgo representativo de su identidad cultural y religiosa, gran parte de la población arabo-musulmana ceutí considera el árabe dialectal o el dariya como su lengua materna, aunque dentro la misma haya amazigho-parlantes. Subrayamos también que hay una inclinación cada vez más notoria por el árabe clásico seguramente por motivos religiosos.

Discontinuidad lingüístico- cultural entre la Familia y la Escuela

Retomando nociones del modelo bronfenbrenneriano antes citado y aplicándolos al ámbito educativo, se hace necesario resaltar que lo que pueda suceder dentro de la escuela y la familia (pertenecientes al nivel meso sistémico), depende en gran medida de lo que acontezca en entornos superiores (el exo y macro sistémicos).

De ahí que el tipo de relación que haya entre los diferentes microsistemas determinará, a su vez, el desarrollo de los miembros que los componen; siendo la familia y la escuela los dos entornos de mayor relevancia en lo que respecta a la educación de nuestros hijos e hijas. Entornos entre los que debería haber una relación complementaria, fluida y armónica cuya única finalidad no es otra que la de “optimizar el desarrollo” (Vila, 1995: 5) del educando.

Estableciendo discontinuidades entre la misma y el resto de la sociedad, sobre todo con aquellos que pertenecen a grupos minoritarios cuyas carencias lingüísticas, socio-culturales y económicas son vistas como déficits vinculados, no a las injustas políticas redistributivas sino, a las propias características grupales.

El alumnado cuya cultura es la misma que la escolar establece continuidades menos impactantes, por consiguiente beneficia su desarrollo y está en una situación ventajosa respecto al que procede de alguno de los grupos desfavorecidos; puesto que:

[...] realiza una transición más directa entre los conocimientos familiares y los escolares (pensamiento espontáneo frente a pensamiento científico) ya que, al fin y al cabo, se comparten muchas cosas implícitas, entre ellas las etnoteorías o las concepciones sobre la educación. (Esteban, 2013:193)

A pesar de haber bastantes canales de comunicación como mecanismos de participación entre familia y escuela (León, 2008), destacamos dos: los formales (reuniones y entrevistas...) y los informales (Andrés, 2016) (entrada y salidas, fiestas, actividades varias) generalmente en la relación entre ambas siempre suele haber quejas e insatisfacción tanto por un lado como por otro. Los primeros aducen que desconocen lo que hacen los y las discentes, y éstos que su labor no es lo suficientemente valorada por la familia.

Si lo dicho sucede con familias cuya cultura⁹³ es compartida por la institución educativa representante de la cultura hegemónica mayoritaria, ¿qué percepción tendrían los grupos minoritarios en relación a esa institución? Sobre todo si son vistos como deficitarios.

Normalmente la no continuidad padecida entre ambas instituciones de socialización, suele deberse a las siguientes clases de barreras (Rodríguez-Izquierdo, 2011):

- Lingüísticas
- Socioeconómicas
- Culturales
- Institucionales

Y si además, desde la escuela se les intenta asimilar imponiendo “lo igual”, en vez de incluir – sin enfatizar- “lo diverso”, la injusticia es doble: la que es padecida socialmente y la de escuela; esto es, su extensión y perpetuación.

⁹³ Por cultura nos inclinamos a la definición global dada por Srtivens (1992, p. 212): “aquellos fenómenos que crean un sentido de identidad común entre un grupo particular: un lenguaje o un dialecto, fe religiosa, identidad étnica y localización geográfica. Se trata de factores subyacentes que dan lugar a comprensiones, reglas y prácticas compartidas que gobiernan el desarrollo de la vida diaria. El comportamiento cultural es comportamiento aprendido, pero tan profunda y completamente aprendido que pasa a ser en gran medida inconsciente.” En Rivera (2012:48).

Es por todos sabido que la escuela es el reflejo de la sociedad, por lo que o puede reproducirla con sus injusticias o intentar mejorarla rompiendo esos moldes que han estigmatizado, marginalizado y excluido a gran parte de la sociedad heterogénea y diversa.

[...] la educación es algo que se proyecta más allá de la escuela, situándola en las distintas geografías, escenarios y contextos de vida y actividad: la propia escuela, la familia, la comunidad. Entendiendo que ello es altamente necesario en contextos de alta diversidad cultural donde los escenarios y formas de vida a veces se niegan, contradicen e incluso compiten. (Esteban, 2007, pp.52-53)

En los centros educativos ceutíes según Rivera (2006: 223-227) pasa un tanto de lo mismo descrito en su población:

- Las lenguas de la escuela ceutí son el español y el dariya: se habla el primero en clase y el segundo en el patio.
- Más del 70% del alumnado de Educación pública infantil tiene el dariya como lengua materna
- El 100% del alumnado de 7 de los 16 CEIP de Ceuta son de origen arabo-musulmán.

Por lo que se produce la *paradoja educativa ceutí* (Rivera, 2006: 228): enseñar español – y sólo en español⁹⁴ – a alumnos que ni son inmigrantes, ni dominan las destrezas básicas del idioma por tener diferente lengua materna y pertenecer a una cultura diferente. De ahí que al *impacto lingüístico*, se une el *impacto cultural* (Rivera, 2006:163) que sufre este alumnado al ingresar en la escuela.

Autores como Tove Skutnabb-Kangas (2001), J.Cummins (2002) e Ignasi Vila (1995)- entre otros- han tratado el tema valorando positivamente todo aprecio a la lengua materna del

⁹⁴ M. Carmen Ayora (2010) considera que pese a ser “necesario que (...) el alumno musulmán perfeccione su árabe marroquí, respetando su utilización fuera del aula”, debe tener “muy claro que la **única lengua oficial** de Ceuta es la **española**.” El subrayado es nuestro.

alumnado y su eficiente repercusión en lo que a la adquisición de otras lenguas respecta. Por otro lado, y en relación más directa con el entorno ceutí, especialistas y conocedores de la realidad educativo-lingüística de entre los que destacaríamos a M^a Carmen Ayora Esteban (2017), José María Roa Venegas (2006), Fernando Trujillo Sáez (2008), Francisco Herrera Clavero (2001), Verónica Rivera Reyes (2006), (2011), (2012), Rafael Ángel Jiménez Gámez (2012), Francisco Moscoso García (2011) y (2015), Ángeles Vicente Reyes (2005) - desde el ámbito sociolingüístico, psicológico, educativo, y lingüístico – tras su investigación directa o indirecta sobre este asunto, la gran mayoría subraya – con más o menos énfasis - la importancia que se le ha de dar al dariya como lengua materna del grupo que lo habla.

La diversidad lingüística así como la étnico-cultural antes señaladas es la seña de identidad ceutí desde hace siglos, no décadas como reiteran no pocos conocedores de la historia y sociedad ceutí confundiendo presencia regulada con arraigo y visibilidad.

Casticismo ceutí: “españolismo de frontera”

Como ya se dijo en la aclaración terminológica, la identidad étnica de un grupo determinado depende en gran medida de la relación que tenga con los demás grupos con los que se interrelaciona, así como de las circunstancias sociopolíticas e histórico-contextuales que les rodean y lo hayan hecho. De ahí que su etnicidad sea relacional y, por lo tanto, situacional (Stallaert, 1998, p.13).

La política asimilacionista sólo podría dar resultado si además de hacer desaparecer los marcadores identitarios de los grupos minoritarios, el grupo hegemónico consiguiera también – y, sobre todo – hacerles perder su “conciencia étnica”⁹⁵; de lo contrario, ésta última se

⁹⁵ Como bien ha señalado Stallaert (1998:65), este tipo de conflictividad entre grupos étnicos - aunque sus diferencias sean mínimas - muchas veces es debido a la subestimación social e infravaloración padecida por los grupos minoritarios. Por ejemplo, cuando los moriscos fueron expulsados, y pese a ser musulmanes al igual que los moros de Berbería, padecieron la misma discriminación por éstos. Hurtado Mendoza dijo al respecto: “tratados y tenidos como moros entre los cristianos para ser menospreciados, y como cristianos entre los moros para no ser creídos, no ayudados”

encargará de crear – y recrear - continuamente nuevos – o viejos - rasgos distintivos a fin de mantener la frontera que les separa del grupo mayoritario.

El sobredimensionamiento desorbitado del españolismo ceutí responde a factores histórico-geográficos concretos en los que fue construida la identidad estatal del país al que pertenece desde 1668: su nacionalidad española. El “elevado grado de españolismo” obedece a su “conciencia de Cruzada”. Por ello para Stallaert (1998, p.136) “la lucha contra el moro, que ha sido el catalizador étnico español, es una constante en la vida de los ceutíes. Los ceutíes son literalmente “españoles de frontera” [...] son los custodios y defensores de la frontera cristiano-musulmana.” Esa atribución proteccionista ante la amenazante cercanía del moro “infidel” indujo obsesivamente a sus valedores a fomentar una serie de recelos a fin de mantener esa fobia al “otro”.

MARCO EMPÍRICO

IV- METODOLOGÍA

1. GRUPOS DE DISCUSIÓN

-MARCO EMPÍRICO-

Como postulado, consideramos que cualquier tipo de acercamiento, estudio o investigación ha de tener siempre como punto de partida la premisa de su *incompletitud*. Una premisa que conlleva pensar que la inagotable riqueza del mundo rebasa nuestra limitada visión parroquial. Y esto fue lo que desafortunadamente no se hizo con la Modernidad etnocentrista.

Otro de los principios básicos contemplados en nuestra tarea investigadora, es el concepto que el sociólogo y pensador crítico colombiano Orlando Fors Borda ha bautizado⁹⁶ como “sentipensamiento”. Fundamentado en la Investigación Acción Participativa⁹⁷, este concepto - más que una forma de investigar - es una vivencia, una filosofía de vida que parte de la convicción de que es imposible que el sujeto investigador pueda desvincularse tanto del - también - sujeto investigado como de su entorno vivencial. De ahí que, en lo que a nuestro trabajo respecta, nos vimos obligados a aludir en la introducción a las dos experiencias vivenciales “sentipensantes” que fueron el germen que provocó nuestra agridulce pero enriquecedora indagación.

1.1.1. Delimitación del objeto de estudio

Nuestro objetivo principal en esta investigación será, por una parte, resaltar las percepciones que los y las participantes en los diferentes grupos de discusión tienen tanto de la *mismidad* como de la *otredad*, de su lengua y de la educación de sus hijos e hijas; y por otra parte, tras analizar los dos primeros grupos de discusión de madres y padres, ver hasta qué punto algunos estudios sociológicos y sociolingüísticos académicos y artículos publicados en la prensa local, acotados entre el 2015 y 2016, reflejaban el rechazo y

⁹⁶ Desde la humildad que caracteriza a los grandes personajes de la Historia, el sociólogo reconoce haber tomado prestado el concepto de los campesinos momposinos de la Costa Atlántica. Y lo define como la acción de pensar con el corazón a fin de responder a los fríos lineamientos de la racionalidad cartesiana y el positivismo. En Fors Borda, ‘sentipensar’ la Universidad Nacional. (04 de febrero de 2016) *El Espectador.com*.

⁹⁷ La IAP según Calderón (2016, p.1) pretende transformar “ las relaciones entre investigador e investigado, entre estudiante y maestro, superando por completo tales dicotomías, poniendo como prioridad la producción de conocimiento a partir del diálogo con quienes construyen la realidad, que se entiende como propia de los sujetos que participan de la construcción de conocimiento social.”

exclusión manifestados por los entrevistados. Es decir ante todo perseguimos poder comprender las causas que han llevado tanto a los entrevistados (pertenecientes a AMAD) como a los académicos y periodistas (adscritos a CAPC) a privilegiar a una de las lenguas/comunidades e infravalorar a las otras. Y si habría alguna alternativa transcultural que estuviera libre de prejuicios lingüísticos, culturales e identitarios excluyentes. Todo ello desde las siguientes preguntas genéricas resumidas en la introducción:

¿Por qué son privilegiados el árabe y el castellano y es menospreciado el dariya ceutí?

¿Es el dariya ceutí un tercer espacio transcultural alternativo u otro rasgo identitario comunitarista más?

En torno a este objetivo general hemos articulado una lista de objetivos específicos partiendo de las siguientes preguntas:

¿Es el dariya ceutí valorado como las otras lenguas?

¿Por qué son privilegiados el árabe y el castellano?

¿Se debe a causas puramente lingüísticas o a otro tipo de causas?

¿Por qué y cómo el dariya es invisibilizado incluso por sus hablantes?

¿Podría considerarse el dariya ceutí como patrimonio no sólo de la comunidad (AMAD) sino de todos los/as ceutíes?

¿Cómo se debería llamar dariya de Ceuta o dariya en Ceuta?

1.1.2. Diseño de la investigación

Tras delimitar las preguntas de investigación empezamos la revisión bibliográfica de los estudios y trabajos hechos sobre la realidad objeto de nuestra indagación topándonos con lo dicho en la introducción: escasez de acercamientos específicos sobre los hablantes dariyaparlantes y, exceptuando unos cuantos, los que estudios realizados eran descripciones parciales, estereotipadas, desfasadas y deficitarias.

En esta investigación hemos optado por “hablar con” en lugar de “hablar de”, contribuyendo con lo primero – consciente o inconscientemente- a reproducir y perpetuar su invisibilización al ser tratados como meros objetos de estudio, es decir como información y no como conocimiento.

Por esta razón en el presente trabajo nos hemos inclinado por un planteamiento inductivo que respalde la metodología cualitativa por la que optamos; esto es, por un lado, como trabajo de campo preferimos la técnica de Grupo de Discusión, como entrevistas semi-estructuradas y por otro, la lectura crítica de algunos trabajos académicos y de tres articulistas. Los resultados obtenidos serán analizados mediante el análisis de contenido.

1.1.3. Técnicas de producción de datos

Con el fin de incluir su voz y darle protagonismo, “visibilidad y credibilidad a las prácticas cognitivas” (Santos, 2009, p.12) a un colectivo social que no suele tener posibilidades de hacerlo, se ha creído obligatorio reflejar en la primera parte de la investigación lo que las madres y los padres del alumnado dariya parlante opinan sobre la educación dada a sus hijos en los centros públicos ceutíes, de la relación que mantienen con el personal del ámbito educativo y de sus lenguas. Y en la segunda parte, hacer lo mismo con lo que piensan algunos de sus representantes políticos, religiosos, culturales y educativos sobre su lengua materna y su estado de marginalidad. Esto es, lo que J. Bruner denomina *teoría popular*, que pese a que no suele verbalizarse en principios pedagógicos

[...] al teorizar sobre la práctica de la educación en el aula (o en cualquier otro contexto, en su caso), vale más tomar en cuenta las teorías populares que ya tienen aquellos implicados en enseñar y aprender. Pues cualesquiera innovaciones que, como pedagogos teóricos «en condiciones», queramos introducir, tendrán que competir con, reemplazar, o si no modificar las teorías

populares que ya guían tanto a las maestras como a los alumnos. (Bruner, 2006, p.19)

Llegados a este punto, al valorar distintas opciones utilizar el Grupo de Discusión. Primero, en cuanto al aspecto formal, su carácter abierto es adecuado por el símil entre el concepto de “sujeto en proceso” e investigador explorador. Y segundo, su idoneidad en lo que respecta tanto a las actitudes lingüísticas, a la dialectología perceptiva, como a la «*teoría popular de la lengua*» y sobre todo a lo dicho sobre las epistemologías del sur, reside en que, como se persigue conocer la percepción del grupo (AMAD) ceutí, consideramos que la mejor manera para conseguirlo sería mediante “una confesión colectiva”, no hablando *de* - sino más bien - *con* ellos y ellas.

El hecho de optar por el uso del Grupo de Discusión como técnica cualitativa ha sido por su idoneidad en lo que respecta a lo anteriormente dicho, ya que sus cualidades permiten, por un lado, acceder al lenguaje propio de los participantes (Tocornal, 2005) y – mediante el mismo - a sus argumentaciones espontáneas, a sus opiniones, sentimientos, actitudes (Cortés, 2005) y preocupaciones; y por otro, observar procesos colectivos de construcción de sentido, procesos de interacción en los que, además de lo anterior “se pone en juego(...)sistemas simbólicos, relaciones de poder y negociaciones mediante las cuales se llega a cierto consenso o a polarizaciones en las posturas y concepciones” (Arboleda, 2008, p.71).

Es también una adecuada herramienta metodológica que, por ser “una confesión colectiva” (Ibañez 1979, p.45), puede “hacer hablar a la realidad” permitiendo interpretarla a partir de los discursos, las representaciones sociales y percepciones de los participantes; y que ordenando y dando sentido al discurso grupal producido durante la sesión, se reproduce en el plano micro-social lo producido en el macro-social.

1.1.4. Procedimientos de recogida de datos

Se podría decir que el Grupo de Discusión es una conversación cuidadosamente planeada entre personas que poseen ciertas características, cuya finalidad es que el investigador provoque auto confesiones y obtenga datos – muchas veces no previstos pese a la planificación- de naturaleza cualitativa (Ibañez 1979, p.8).

Su idoneidad es también debida al símil que el investigador tiene con el de un explorador, “sujeto en proceso” (Ibañez 1985, 22), que siendo parte de la realidad estudiada, mantiene un interminable proceso dialéctico grupo-discurso-investigador.

Ante un riesgo tan evidente, optamos por una subjetividad operativa que posibilite acercamientos flexibles al ámbito objeto de estudio, sin ataduras ni mutilaciones, en pro de un modelo que nos permita múltiples posibilidades de acción. Y en cuanto a su rigor científico del Grupo de Discusión respecta, Kruger (1998) sostiene que:

[...] los grupos de discusión son respecto al tema de la validez muy similares a otras técnicas de investigaciones de ciencias sociales, en lo que a la validez dependen no sólo de los procedimientos usados, sino también del contexto”
[...] la validez es el grado en el que el procedimiento mide realmente lo que se propone medir”. (En García Cruz, 2017, p.6)

Finalmente, se pasará a la parte analítica que constará del análisis del grupo de discusión de mujeres y otro de hombres primero, basando los dos análisis en las categorías arriba citadas y a las respectivas conclusiones; y luego hacer lo mismo con los grupos de miembros representativos de entidades políticas, culturales, religiosas y educativas del colectivo citado.

1.2. Etapas para la realización del Grupo de discusión

Teniendo como fundamento la obligatoriedad de resaltar la auto percepción que tiene el colectivo AMAD ceutí sobre su lengua materna, así como su relevancia o no y sobre su relación con la educación de sus hijos, una vez delimitado el campo semántico en torno al cual giraría la investigación, se ha procedido a construir las categorías a modo de preguntas *detonadores principales* y *alternativos* con las que se provocaría la conversación.

1.2.1. Preproducción

En lo que respecta al reclutamiento y composición de los grupos de discusión, partiendo de los requisitos recomendados para llevar a cabo esta tarea, se ha tenido en cuenta las siguientes **características** generales:

- a. **Homogeneidad intra-grupal:** “redes preexistentes” según Ibáñez (1992, p. 285), esto es la serie de atributos que los miembros del grupo comparten. En la primera parte se les requería ser padres/madres, cuya lengua materna fuera el dariya, y que tuvieran - o hubieran tenido - un hijo o hija estudiando en Ceuta.
- b. **Heterogeneidad inter-grupal:** se ha creído conveniente crear un grupo de mujeres y otro de hombres, primero para que cada grupo pudiera reproducir su propio discurso; y segundo - respetando los valores culturales idiosincráticos⁹⁸ de la población objeto de estudio - para facilitar la tercera característica.
- c. **Comunicabilidad:** estableciendo relaciones comunicables (Canales y Peinado, 1994, 298) entre los miembros de cada grupo “ya que en aquellas que están socialmente separadas por filtros de exclusión no se podría hablar con la libertad deseada.”
- d. **Disponibilidad:** compromiso por parte de los componentes del grupo de asistir a las sesiones acordadas.

⁹⁸ En la cultura arabo-amazigh-musulmana tradicional no está tan bien visto que mujeres casadas se sientan en espacios privados con hombres que no pertenezcan al ámbito familiar cercano (padres, hermanos, tíos o primos).

- e. Los invitados de honor:** Los dos grupos reclutados en la primera parte están – o han estado – casados y casadas, exceptuando a dos⁹⁹. Todos y todas son dariyaparlantes, y tienen – o han tenido – hijos e hijas estudiando en Ceuta.

Un aspecto no menos importante que debemos subrayar es que - a excepción de dos personas - durante todas las sesiones, todos los y las participantes de todos los grupos de discusión, nacidos en Ceuta o en Marruecos, incluyendo al moderador hemos estado hablando en dariya, y que al transcribir las conversaciones he tenido que traducirlas al castellano. Y en lo que respecta a los no dariyaparlantes no han tenido ningún problema ya que se hacía la traducción simultánea.

- f. El espacio:** Las sedes de la Centro Cultural Al Idrissi y Asociación Intercultural Ceuta para las madres y padres. Debido a la dificultad de agrupamiento por ser varias las sesiones, se ha aprovechado el que – en el caso del grupo de hombres – todos iban a estos centros a recoger a sus hijos o nietos que estudiaban árabe y religión islámica, o/y trabajaban allí (C. Cultural). Y en el caso de las mujeres, que además de lo anterior, estudiaban árabe en la Asociación; siendo esto un elemento significativo en sus “redes preexistentes”, para los participantes los dos espacios son familiares habituales y neutrales, lo que facilitaría su desenvolvimiento potenciando una conversación más espontánea y natural.

- g. Toma de contacto:** Tras una breve presentación tanto del investigador como -en líneas generales - del trabajo que se iba a realizar, se informó a los participantes en qué consistiría el tema principal a tratar en las diferentes sesiones, que las sesiones serían grabadas y transcritas para su análisis, las cuestiones éticas del estudio (garantía de anonimato) y se acordó con unanimidad el lugar en el cual se iban a celebrar las

⁹⁹ Uno en cada grupo, ya que trabajaban en las dos asociaciones que iban a ser el espacio de reunión y les interesaba participar, porque se hacían cargo de sus sobrinos.

reuniones, la duración de la mismas, así como las fechas y horarios precisos para ello¹⁰⁰.

- h. El moderador:** Al igual que la “figura del padre silencioso” (Ibañez, 1992, p. 306), seguido el protocolo inicial en la que se aclara cómo ha de desarrollarse la discusión, el moderador con su actitud neutral, plantea los detonadores escucha y observa.
- i. Los detonadores del discurso:** Respecto a las preguntas previstas para generar el discurso todas giraban en torno al campo semántico antes citado (percepción de la identidad, educación y lengua). Se ha creído conveniente estructurar la mismas siguiendo el orden de más abiertas y generales a más cerradas y específicas; y alternando las preguntas principales con las alternativas cuando se perciba algún tipo de bloqueo o estancamiento durante la discusión.

1.2.2. Producción: Primera parte.

Para llevar a cabo las diferentes sesiones con la mayor naturalidad posible se ha considerado conveniente dejar un margen de flexibilidad en cuanto al tiempo, así como a los participantes.¹⁰¹ En cuanto a la organización de las sesiones¹⁰², horarios, duración y composición de los grupos, se hizo de la siguiente manera:

¹⁰⁰ Véase las tablas de sesiones, así como las del perfil de los participantes en la siguiente página.

¹⁰¹ A priori se acordó con los participantes que las sesiones tendrían una duración aproximada de cuarenta minutos; sin embargo, superada la media hora, se consideraría logrado el objetivo. Y respecto al número de integrantes del grupo, aunque el tope era cinco, se intentó tener a uno o dos de más.

¹⁰² Las diferentes sesiones tanto de mujeres como de hombres se llevaron a cabo entre los meses de abril y mayo del 2013. Las de los hombres, tuvieron una duración total de tres horas y treinta y siete minutos. Y las de las mujeres, fueron dos horas y cuarenta y ocho minutos.

SESIÓN	FECHA	HORA	DURACIÓN	PARTICIPANTES
Primera	18/04/2013	19.15	18:30	F1 -A -N -H -B-M
Segunda	23/04/2013	19.10	32:52	F3-F1-F2-A-H-N- EB
Tercera	25/04/2013	19.20	28:15	B- A- M- EB- F1- F-N
Cuarta	02/05/2013	19.15	41:58	A- H- F2- M- B- N- F
Quinta	09/05/2013	19.15	47:00	F1- EB- B- N- A- F2

Tabla 1. Sesiones del Grupo de Discusión de Mujeres

SESIÓN	FECHA	HORA	DURACIÓN	PARTICIPANTES
Primera	30/04/2013	20.00	28:48	AI - AK1 - J -M - I-
Segunda	02/05/2013	20.15	55:56	J -M- AI -AK1- AK2 -I
Tercera	06/05/2013	20.00	08:22	AI -M -J-AK2-AK1-
Cuarta	07/05/2013	20. 00	52:00	AK2- M - AK1 - J -AI-I
Quinta	08/05/2013	20. 30	1:12:00	S- J -AK2- AI- AK1- M- I

Tabla 2. Sesiones Grupo de discusión de Hombres.

1.2.3. Postproducción

Como punto de partida subrayar que, puesto que para el análisis de contenido no hay criterios definitivos ni esquemas previos para la selección de datos relevantes, para permitir la expresión de la auto-percepción en libertad y sin imponer categorías apriorísticas, hemos aceptado plenamente el reto de la “doble aplicabilidad” (Chávez, 2001, p.170): el de los datos a la teoría o viceversa.

Tras varias escuchas de las audiciones y lecturas de su transcripción, se han interpretado los diferentes discursos de los participantes, pasando luego a su categorización basada en las opiniones consensuadas relativas al campo semántico de las preguntas- detonadoras. Y finalmente se ha realizado el análisis de contenido. El análisis se ha triangulado con mis dos directores de tesis.

ANÁLISIS DE DATOS

“LOS PRIMEROS GRUPOS DE DISCUSIÓN: MUJERES Y HOMBRE”

1. Grupos de Discusión

1.1. Grupo de discusión de Mujeres

Este grupo lo componen mujeres españolas y marroquíes, nacidas en Ceuta o en Marruecos en su mayoría casadas y con hijos, amas de casa, sin estudios o que han cursado la educación primaria, con más de dos hijos y que hablan dariya y español. De ellas resaltaríamos la profesora de árabe y religión islámica, puesto que además de haber terminado los estudios superiores, habla cinco lenguas.

El espacio donde llevamos a cabo las sesiones fue cedido por la Asociación Intercultural Ceuta, aprovechando que todas las participantes estudiaban árabe en la entidad. Una vez hecha la presentación del investigador, se les informó detalladamente del formato de Grupo de Discusión, de aquello que se quería investigar, de los temas principales sobre los que íbamos a hablar, asegurándoles que, aunque las conversaciones iban a ser grabadas, tenían las garantías de anonimato; finalmente acordamos el lugar, la fecha y el número de sesiones que se iban a realizar.

IDENTIFICADOR	F1	F2	A	N	B	EB	F3	M	H
EDAD	58	59	47	32	34	61	60	30	41
NACIONALIDAD	ES	ES	ES	ES	MA	MA	ES	MA	MA
NACIDO EN	CE	CE	CE	CE	MAR	MAR	MAR	MAR	MAR
OCUPACIÓN	AC	AC	AC	AC	AC	AC	AC	EM	MA
ESTUDIOS	SIN	E.P	E.P	E.P	SIN	SIN	SIN	E.SC	E.SP
ESTADO CIVIL	CS	CS	CS	CS	CS	VD	VD	SL	SE
Nº DE HIJOS	5	6	4	4	2	5	4	0	2
IDIOMAS	ES-DA	DA-ES	ES - DA	ES-DA	DA-ES	DA	ES-DA	AR-DA- FR-ES	AR-DA-FR -IN-ES-

Tabla 3. Perfil de las informantes del Grupo de Discusión Femenino¹⁰³

Antes de pasar al análisis del contenido del grupo de discusión de las madres, se debe subrayar que las categorías primordiales sobre los que se tenía previsto fundamentar el tema principal eran: educación, continuidad y lengua (detonadores principales), sin embargo, sus ramificaciones (detonadores secundarios) causaron la aparición de otros temas no menos importantes, como el de la identidad o identificación

¹⁰³ Presentamos una leyenda que refleja el perfil de los/as participantes. Las abreviaturas nos valdrán para el resto de los y las participantes.

ES: español/a	AC: ama de casa	AD: Administrativo	BA: bachillerato	SP: separada/o	FR: francés
MA: marroquí	EM: empleado/a	EN: encofrador	E.SP: educación superior	VD: viuda/o	DA: dariya
CE: Ceuta	DE: desempleado/a	SIN: sin estudios	H: hombre	SL: soltera/o	IN: inglés
MAR: Marruecos	J: jubilado	E.P: educación primaria	M: mujer	AM: Amazigh	
PE: Península	M: maestra	ESC: educación secundaria	CS: casada/o	AR: árabe	

1.1.1. Identidad

Afín a la definición relacional de la identidad colectiva mencionada en la primera parte de este trabajo, los miembros de un colectivo determinado se auto-perciben habitualmente fundamentándose en rasgos distintivos contrapuestos a los rasgos de la otredad.

La identidad fue uno de los temas que, pese a que no estaba previsto como detonador principal, la relevancia que adquirió a lo largo las distintas sesiones fue de tal magnitud que tras varias lecturas del discurso producido, se vio necesario categorizarlo en tema esencial ramificado en tres sub-categorías identificativas binómicas, como los de nosotros/as (musulmanes, marroquíes, mayores)/ ellos/as o vosotros/as (cristianos, ceutíes, jóvenes).

Musulmanes / Cristianos

Como se dijo anteriormente, una de las cualidades positivas que tiene la técnica del grupo de discusión, es que debido a su espontaneidad, a veces lo implícito, revela más información de la que el enunciante cree emitir. Sobre todo, en lo que respecta al uso de algunos deícticos discursivos que delatan posicionamientos del hablante auto representándose positivamente y representando negativamente al “otro”; o en caso de auto percepción negativa, idealizando la imagen de este último en detrimento de la suya.

A la primera pregunta hecha sobre cómo percibían la educación -como era intencionadamente abierta para romper el hielo y no delimitar las posibles respuestas- casi todas las participantes coincidieron en entonar el *mea culpa* respecto a la irresponsable dejadez de los padres y madres en el seguimiento de la educación de sus hijos e hijas tanto en casa como en el colegio; los llevan al colegio, los dejan allí y “cuando vuelven, dejan la carpeta y a la calle”

F1: *porque nosotros no estamos tan encima de ellos como lo están los otros. Ellos tienen otro tipo de relación con sus hijos. La relación con sus hijos es totalmente diferente a la nuestra. Yo veo cómo se portan ellos con sus hijos y cómo lo hacemos nosotros con los nuestros.*

Tal es el descuido que incluso cuando hay alguna reunión sólo asisten “ocho personas de los nuestros, sin embargo de ellos (cristianos) todos”.

F3: *nosotros...los padres no vamos. Te lo aseguro. Pasamos de todo. La AMPA vale. Los padres cristianos dicen vamos a hacer esto o lo otro y sí van.; pero nosotros los musulmanes nada. ¿Cómo voy a pagar yo diez euros para ir a sentarme en las reuniones? Eso somos nosotros.*

Cuando se les preguntó sobre el profesorado, sus respuestas en general valoraban positivamente su labor aunque en algún que otro caso se hacía cierta excepción e incluso alguna acusación:

A: *[...] siempre hay dos o tres que insultan...hay profesores buenos y otros malos. Hay algunos que pasan de todo y dicen “a mí me da igual. Yo cobro, me voy, si quieres atiende o si no, no atiendas”. Pues eso lo veo yo muy mal.*

F1: *hay profesores que tienen tela...por mi hija yo sé que hay una profesora que siempre culpa a los hijos de los musulmanes...por su comportamiento.*

Lo más sorprendente fue cuando se consultó el grado de continuidad o discontinuidad habida entre los valores que se enseñaban en el colegio y en casa. En este punto fue donde más se hicieron ver los diferentes posicionamientos de las ceutíes y marroquíes.¹⁰⁴

Por un lado, las primeras aunque tenían más que asumido el hecho de que en el colegio se enseñaban valores diferentes a los de la casa, podían- y pedían a sus hijos e hijas- conjugar ambas visiones del mundo, en pro de una convivencia multicultural.

¹⁰⁴ Véase el perfil de las participantes. Con esta diferencia, se quiere distinguir entre ceutíes (españoles), y marroquíes (extranjeras) pese a compartir religión, cultura y lengua.

N: educar a nuestros hijos en casa y que en el cole que estudien. Pero cuando les enseñen algo que no está bien, que no lo hagan. Que nosotras tenemos que educar a nuestros hijos...por ejemplo, mis hijos están estudiando en un colegio religioso...

Esta participante tras contar una anécdota¹⁰⁵ que le pasó a su hijo – o mejor dicho a sus tres hijos en el colegio- provocó una reacción detonadora en una de las integrantes marroquíes, rompiendo con ello, el hasta entonces clima cortes reinante, y delatando su postura antagónica a la de la ceutí.

H: me ha asombrado lo que acaba de contarnos la compañera N...Pero como dice el proverbio, “no siempre salen las cosas como se prevén”¹⁰⁶. Es posible que en tu caso Dios los ha protegido, pero por qué voy a dejar que mi hijo entre a una clase (...es difícil, muy difícil... No tenemos que cometer este tipo de errores... ¿Cómo puedo consentir que mis hijos entren a clase de religión cristiana y que durante la misma reciten el Corán? Se puede dar el caso de que al niño le guste algo de lo que se imparta, ya que como se dice “Todo lo prohibido atrae”.

Por otro lado, las segundas representadas por, esta última considera que :

H: Nuestros valores no son tenidos en cuenta en los colegios. Es más son “borrados”. Y se les “inyecta veneno en la miel”¹⁰⁷... se creen que somos tontos y que no nos damos cuenta. Nosotros tenemos valores éticos y morales y una visión de cómo debe ser la educación. Ellos mismos, los cristianos saben lo que está bien y lo que está mal.

¹⁰⁵ N: decía que “en el colegio de mi hijo es religioso y se entra a los tres años. Al principio el niño me decía: “Mamá, en el cole recitan el Padre nuestro...y yo lo repito con ellos”, entonces yo le dije: “Mira hijo, cuando ellos estén diciendo aquello, tú en tu corazón (interior) recita versículos del Corán”. Ellos son sólo tres musulmanes en clase. Y cuando ellos (los cristianos) recitaban lo suyo, él hacía lo mismo recitando versículos del Corán. Hoy en día, el niño tiene 10 años y sabe cuál es su camino y cuál es el de ellos. Es un colegio cristiano privado de monjas. Pero en mi casa le enseñé cómo debería ser él y cómo debería comportarse.

¹⁰⁶ Subrayar que las traducciones del dariya al castellano son nuestras; hemos intentado domesticar las metáforas y los giros connotativos en lugar de extranjerizarlos para facilitar la comprensión.

¹⁰⁷ La frase es un refrán traducido del árabe. Lo dijo tras contarnos también una anécdota que le pasó a su hija y que nos gustaría resaltar porque resume todo el posicionamiento antes citado. Resulta que la profesora de inglés proyecta un video clip de: “una indecencia, ya que trata de una mujer “prostituta”, “desviada del camino recto”, que habla con su hija que no sabe quién es su padre. La mujer tuvo relación amorosa con tres hombres [dirigiéndose al resto de las compañeras, no hay por qué avergonzarse, el Sr. Hamed es una persona culta]. Con la cantidad de temas que se pueden tratar en canciones inglesas, ¿sólo ha encontrado ésta? Además, cuando la señorita reprodujo la película había escenas obscenas... Y así es como se empieza. Los niños se acostumbran a ver algo parecido, hoy, mañana...Por lo tanto, **nuestros valores están amenazados**, ellos quieren **borrarlos** y lo están consiguiendo. Y muchas cosas más. Esto no es más que un punto de entre muchos que no percibimos.

Y siguiendo su razonamiento, la participante subraya que la imitación de los “otros”, “españoles” ha llegado a tal punto que “nos hemos quedado sin nuestra identidad, lengua y religión”. Por lo tanto, y continúa:

H: *nosotros queremos darles a nuestros hijos un tipo de educación y la escuela totalmente otra. Por lo tanto, ¿cómo podríamos tomar una posición intermedia en pro de la convivencia?*

A lo que la parte ceutí, le responde:

A: *educarlos en casa.*

F1: *muchas veces me ha preguntado mi hijo: “¿Mamá, por qué dicen que Jesús es el hijo de Dios?” yo le respondo: “no, hijo no. Dios es Único y no tiene hijos.” Y siempre se le queda esa idea...Eso es lo que debemos hacer...Que aunque estemos con los cristianos, nosotros debemos enseñarles a nuestros hijos en casa cuál es nuestro camino.*

Y vuelve a insistir:

A: *en casa.*

Como se ha podido ver la percepción del “otro” en este caso el cristiano- occidental, varía sobremanera de una perspectiva a otra. Las arabo- musulmanas ceutíes tienen una visión proclive a la convivencia pacífica ya que se ven mejor acomodadas en la sociedad ceutí. Sin embargo, mucho más reticentes, las marroquíes, subrayando los rasgos diferenciales, advierten del peligro que supone el talante de las primeras.

Marroquíes / ceutíes

Parafraseando a una de las participantes, si los abuelos no se interesaron tanto por la educación de sus hijos e hijas era porque tenían otros objetivos más esenciales, como los de trabajar, tener una casa y poder sacar a sus familias adelante. Su negligencia respecto a la formación de sus vástagos era inherente a su estatus. Sin embargo, como se dijo antes, la

irresponsable dejadez de los padres y madres ceutíes hacia el desarrollo educativo de sus hijos e hijas es inadmisibles y criticable. Sobre todo, si la comparamos con la actitud del “otro”:

H: *[...] podemos ver cómo una familia marroquí se interesa por la educación de sus hijos haciendo un seguimiento continuo a diferencia de aquí. Lo que no quiere decir severidad, sino más bien un tira y afloja.*

Un interés y seguimiento que tiene como resultado el que el nivel educativo del alumnado marroquí sea muchísimo mejor que del ceutí.

M: *pero por lo que veo en mis primos, en su colegio en lo que a la educación respecto aquí deja mucho que desear...no sé si no se les educa en los colegios.*

F2: *sí. Tengo un familiar que vino de Marruecos el año pasado y su nivel es bastante bueno...*

B: *unos primos de Castillejos, de unos 15 o 16 años se fueron a Cádiz, y aunque nunca estudiaron español, van muy bien en sus estudios. Me quedé con la boca abierta...*

H: *Si se me permite, voy a comparar entre el nivel del alumnado marroquí y el de aquí en Ceuta. Cuando comparo 5º de primaria por ejemplo, observo que el de aquí es muy bajo en matemáticas, lengua, etc.*

Pero esto, según esta última participante, esta situación está cambiando y la gente se está concienciando; eso sí, lo que no deja de asombrarle es que

H: *que los marroquíes de Ceuta cuando una persona no habla bien el español lo menosprecian.*

Tras varias ofensivas, una de las participantes ceutí, aprovechando el final de la sesión, remató

A: *pero en el aspecto religioso, aquí en Ceuta somos más respetuosos que en Marruecos. Por ejemplo el otro día en un instituto de Tánger no dejaron de entrar a unas chicas por llevar velo. El conserje cogió a una de ellas por el pelo y la tiró por el suelo. Nosotros aquí estamos educados con los cristianos y nunca hemos visto un caso parecido.*

EB: *y ¿qué me dices de la chica esta en España que tampoco la dejaron entrar por el velo?*

A: *si puede que pase un caso, ¡pero que suceda en Marruecos, país islámico!*

Mayores/jóvenes

Como la mayoría de las participantes son madres, abuelas y mayores, fueron ellas las que se apropiaron del “nosotras”; al principio, bajo el mismo marcador, las madres jóvenes se adhirieron a las primeras para diferenciarse de los niños y niñas de hoy. Según la madres, éstos a pesar de ser muy listos y manejar fácilmente cualquier tipo de “maquinitas”, son vagos, “lo quieren todo hecho”, “no se vale por sí mismos”, no hacen caso a nadie, “no respetan a los mayores”, con un “temperamento frío”, no tienen paciencia, ni educación, ni esperanza, ni siquiera nociones básicas de su religión.

F1: *porque ves a estas chicas y te dan pena ¡qué lástima de juventud! nosotros, y hablo de mí misma, no teníamos nada, sin embargo éramos felices. Y estas chicas las veo tristes tumbadas viendo la tele, con un montón de chucherías. A mí la tele no me llama la atención...*

M: *nosotras nos hemos educado así, y a ellas les ha tocado esto, móviles, ordenadores...*

De pronto esta coalición contra los jóvenes se viene abajo y aparece otro binomio madres mayores/ jóvenes, en el momento en el que una de las primeras hace un comentario, las segundas no tardan arremeter contra ella:

F1: *la madre ya no se preocupa tanto de sus hijos como antes. Antes, se preocupaba más por la educación de sus hijos. Hoy todo lo contrario, parece que tiene más complicaciones.*

N: *pero los padres de ahora somos diferentes. Estamos más encima de ellos que los de antes.*

A: *sí y tenemos más estudios que los padres antiguos.*

M: *la generación de ahora ha empezado a estudiar esto, ya que la gente ya sabe la importancia que tiene. Ya hay muchas mezquitas donde se enseña, por ejemplo en el centro Id.. Según me dice mi tía esto antes no había. Ahora le preguntas a un niño y te responde sobre el nombre del profeta, de sus padres...la gente ya se está dando cuenta.*

Como se puede ver se sigue confundiendo educación con conocimientos sobre la religión. Además, como lo resalta una participante,

F1: *la mayor lacra que destrozó Ceuta ha sido el narcotráfico. Fue tal la lacra que, por un lado los estudiantes desde entonces tienen como modelos de referencia a los camellos¹⁰⁸, y por otro debido al techo limitado de empleo¹⁰⁹ no tienen ninguna esperanza en el futuro...*

EB: *ven que en estos tiempos no van a conseguir nada estudiando. Todo el mundo tiene estudios y todos están en paro. ¿Para qué estudiar?*

A: *hoy en día así piensan nuestros niños. Te dicen: “mira mi primo, o mira ese”...eso lo dicen los niños hoy en día. Tienen una carrea y no tienen trabajo.*

1.1.2. La Educación

En cuanto a la educación, visto lo visto en el apartado anterior queda clara su percepción: entre la dejadez de los padres y madres, el desinterés de sus vástagos y la discontinuidad habida entre la escuela y la familia ¿qué posibilidades de actuación le quedaría a la escuela?

¹⁰⁸ Al estilo de los “modelos culturales alternativos propios” que los miembros de la minoría involuntaria suelen crear como reacción ante la discriminación percibida. Véase J. Ogbu (2004).

Cuando se les preguntó sobre el profesorado, sus respuestas en general valoraban positivamente su labor:

N: *yo la verdad, hablando de mis hijos, los profesores se preocupan un montón. Los profesores ponen mucho interés.*

Aunque en algún que otro caso se hacía cierta excepción:

A: *[...] siempre hay dos o tres que insultan...hay profesores buenos y otros malos. Hay algunos que pasan de todo y dicen “a mí me da igual. Yo cobro, me voy, si quieres atiende o si no, no atiendas”. Pues eso lo veo yo muy mal.*

Y aún a sabiendas de que en los colegios sólo se les enseñaba “**A:** *a leer y escribir*” o

F1: *se les instruye y mucho es*”, no reparaban en auto-inculparse.

F1: *volvemos a lo mismo. No nos interesamos por lo que hacen o dejan de hacer. Los mandamos al colegio. Vuelven, comen y ya está.*

Y si acuden a una reunión,

M: *se preocupan sólo por las notas; al final la responsabilidad última es de los padres. Tenemos que hacer un seguimiento continuo a nuestros hijos, desde que entran hasta que salen del colegio, y en la calle también. Nosotros los musulmanes no nos interesamos por lo que hacen nuestros hijos en la escuela.*

Pero, desde una perspectiva victimista una participante aduce que qué cabe esperar de ellos.

F3: *aquí en Ceuta somos Cabileños o Rifeños¹¹⁰. No tenemos estudios. Entonces si los padres somos analfabetos ¿cómo vamos a ser ejemplo para nuestros hijos?*

Un ejemplo que , como ratifica la señora H, muchas veces mal dado a los hijos e hijas

¹¹⁰ Cabileños son la gente que vive en las zonas rurales del norte de Marruecos, conocida también como Ybala, del árabe Ybel (montaña); mientras que rifeños, los habitantes del Rif (amazigh).

H: [...] *traviesos y cuando los profesores les comentan a los padres que sus hijos no les dejan llevar a cabo su tarea y no pueden terminar sus sesiones ¿cómo reacciona la madre? Pues culpando a la maestra diciéndole de todo y en presencia del crío.*

Unos críos y crías tan consentidos que, como pasan todo el tiempo, entre “maquinitas”, la tele, su pereza y pasotismo y el trasnoche, muchas veces se les encuentra durmiendo en clase. Por lo tanto,

F1: *La causa principal del fracaso escolar son los padres. Yo hablo de los míos, no hablo por nadie. La mayoría de los fracasos escolares son los padres quienes tienen la culpa...y como sigamos así pocos niños van a estudiar.*

Sin embargo, cuando les pregunto por la causa del alto porcentaje del fracaso escolar en la comunidad AMAD, una de las participantes lo achaca a la desilusión que el techo limitado de empleo provoca en el alumnado.

B: *¿Cuántas personas han terminado su carrera y están en paro, sin hacer nada los pobres y esperando que les llamen!*

Aun así, está quien opina que

F1: *Pero la educación no vale sólo para trabajar, sino también para saber hablar y hacerlo educadamente.*

Al final de esta sesión se les pidió describir el colegio ideal para sus hijos, y las respuestas fueron tan variopintas como singulares.

F2: *un colegio en el que se les enseñe nuestra lengua, el árabe, nuestra religión...*

F1: *porque la religión lo es todo.*

B: *que aprendan su religión, cómo pronunciar correctamente el árabe, lo que significan las palabras,*

A: *mucha educación.*

F1: *respeto mutuo tanto de profesores a alumnos y padres como de éstos a los otros.*

F2: *que se respete a la gente tanto si son mayores como menores.*

F1: *Insistir también en el vocabulario que utilizan, ya que muchas veces como son palabrotas que para los cristianos no tienen importancia, al decirlo en árabe suena horroroso.*

F1: *si debe haber colaboración entre ambas partes...*

N: *El problema que tienen mis hijos es la lengua...que no entienden la lengua castellana.*

A continuación, y en relación a esto último nos gustaría resaltar dos casos interesantes acontecidos a las participantes o a algún familiar que dan mucho que pensar y que merecen una especial atención

Caso n°1

F2: “El hijo de A.W. no sabe hablar español porque tanto su padre como su madre le hablaban en árabe porque no sabían hablar español. Y claro el niño en la escuela no sabía hacer nada, se lo llevaron al colegio de educación especial, después al de monjas con niños discapacitados y luego a una psicóloga; y durante una entrevista ésta tras enseñarle la imagen de un cuchillo le preguntó para qué valía, el niño le respondió que valía para matar, porque la referencia que él tiene es la de la fiesta del sacrificio. A lo que la psicóloga le dijo “no, hijo no. No digas eso”. Y según todos, los culpables sus padres eran porque le hablaban en dariya, pero que el niño no tenía nada. ”

Caso n°2

N: “mi hijo tiene ese problema que no entiende el castellano, y en el colegio me dicen que tiene déficit de atención. Y si le preguntas por el nombre de alguna cosa en español se queda callado, sin embargo si lo haces en dariya te responde. Y la psicóloga y la orientadora insistiendo en que el niño tiene un déficit de atención

F: ¿al niño le cuesta aprender?

N: no es que le cueste, él es muy listo. En casa hago con él los deberes en dariya y los hace bien.”

1.1.3. La Lengua

En lo que respecta a la percepción del dariya ceutí, se pudo observar que a nivel discursivo hay dos posicionamientos: la postura de las marroquíes y el posicionamiento de las ceutíes. En cuanto a las primeras, representadas por la señora H, infravaloran el dariya, mientras que las segundas - siendo el único registro árabe que conocen y deseando aprender el registro culto, el fusha - no subestiman el idioma que ellas suelen utilizar. Esto nos retrotrae al binomio (lo real/ lo ideal) al que se aludió en el capítulo titulado “El dariya ceutí”

Una relevante observación a subrayar es el uso genérico e impreciso del término árabe, que a veces significa dariya y otras el marroquí. La misma imprecisión cometida cuando se referían a la identidad, que algunas veces utilizaban musulmán, árabe, magrebí o marroquí. O cuando se nominaba al “otro” se utilizaba “n.nsara” (cristianos), “guára” (occidentales) o españoles.

El posicionamiento del prime subgrupo fue alzado desde la primera pregunta hecha sobre las lenguas que hablan.

H: *me gustaría hacer una aclaración. Yo creo que por lengua se entiende el árabe, francés, español e inglés, pero lo que es el dariya o el rifeño más que lenguas sería un dialecto...*

Esta reacción súbita de la representante del primer subgrupo fue tal que no tardó en rebatir la cuestión reformulándola. Y con el fin de no entrar en discusión, por un lado para evitar reprobaciones, y por otro para desvelar su posicionamiento purista, se dirigió la misma pregunta a las otras participantes, obteniendo como respuesta mayoritaria

F2: *una mezcla de español y dariya. Mayormente español, pero el árabe nada.*

A: *yo es que hablo mitad en español y la otra en dariya...es como me sale.*

Sin embargo - y esto sí que merece la pena enfatizarlo por su incoherencia – la respuesta negacionista de la purista expresada en dariya fue la siguiente:

H: *las lenguas que hablo son el árabe, el francés algo de inglés y un poquito de español que lo utilizo, lo entiendo pero cometo errores en las reglas gramaticales...*

Para rematar diciendo:

H: *para conservar nuestra identidad, debemos hablar lo máximo en árabe sobre todo con nuestros hijos.*

En cuanto a los contextos en los que se utilizan las lenguas habladas unánimemente respondieron:

F2: *en la calle si te hablan en español respondes en español y si lo hacen en dariya pues le contestas en dariya.*

A: *con quienes nos hablan en español. Y los que lo hacen en árabe les hablo en árabe.*

F2: *(el español) en el centro, en las oficinas públicas, en los colegios, con el médico...*

B y otras: *(el árabe) para leer el Corán y en clase de árabe.*

Respecto a los medios de comunicación árabes, las marroquíes afirman que suelen ver canales vía satélite tanto de Marruecos como de otros países árabes, mientras tanto las ceutíes se conforman con los canales del país vecino, puesto que no entienden lo que se dice en los otros países árabes. Resaltar la declaración de una participante que ingenuamente dice:

A: *hay unas series turcas¹¹¹ que si las entiendo. Sin embargo a los egipcios no.*

En relación a la frecuencia con la que las hablan tanto con la gente como con sus hijos,

F2: *español y un poquitín en dariya*

A: *sobre todo español, aunque les hablo en dariya me responden en español. Su abuela que sólo sabe dariya, cuando les habla ellos entienden, pero contestan en español.*

¹¹¹ La pobre participante desconoce que las series aludidas están dobladas en árabe marroquí o dariya, de ahí que las pueda comprender.

F1: *Yo hablo árabe, y para no mentirte mis hijos hablan en su mayoría español. Y cuando les digo que porque no hablan en árabe, me responden “es que es más fácil mamá”.*

F1: *sí saben. El pequeño antes de empezar a ir al colegio, hablaba sólo árabe y no sabía español. Y ahora no habla para nada en árabe. Le hablas en árabe y te responde en español.*

La carencia de sus hijos en dariya es tal que cuando van a Marruecos no pueden desenvolverse en situaciones comunicativas básicas:

A: *un día fuimos a Río Martín y tras estar jugando un rato con otros niños, mi hijo viene y nos dice: “¡mamá esos niños no sé qué idioma están hablando! No he entendido nada de lo que me decían.”*

B: *un día un familiar le preguntó a mi hija cuantos años tenía, y ella se quedó bloqueada porque no supo decir la cifra, al final lo hizo con las manos y los dedos.*

Según las participantes a sus hijos les avergüenza hablar en dariya y que hasta hace poco, “**A:** *en algunos colegios se les prohíbe hacerlo”*,

N: *el año pasado fui a visitar a uno de mis hijos al colegio, y sin darme cuenta le hablé en dariya se puso nervioso y enfurecido y empezó a gritarme “¡mamá no hables conmigo en dariya, hazlo en español! Y respecto a su hermano con dos años menos que él que no sabe hablar español, me dijo una vez “mamá ese me avergüenza en el colegio, porque habla sólo en árabe”.*

Afortunadamente, aunque siga habiendo colegios y profesores que no permiten que se hable dariya y aconsejan hacerlo en casa en español,

N: *hay colegios que nos dicen que no les hablemos en dariya, que lo hagamos en español.*

A: *pero también algún que otro profesor nos dice lo contrario.*

Cuando se les preguntó si aquello podría influir en sus resultados académicos, irónicamente se afirmó:

EB: *cómo les va a afectar si ellos apenas hablan dariya. Están todo el día hablando en español.*

Luego se les pidió proponer soluciones necesarias para paliar tal carencia y las respuestas fueron significativas en tanto que revelan las dos perspectivas antes aludidas:

Casi todas: aprender árabe.

EB: *el dariya sólo le va a valer para hablar en la calle, pero para leer el Corán necesita el árabe.*

F1: *yo preferiría que mis hijos estudiaran dariya, para que al menos puedan comunicarse con sus paisanos en su día a día.*

EB: *pero ¿cómo se va a enseñar o leer el dariya? que hable en dariya o no tampoco es importante, lo suyo es hacerlo en árabe. El que hable fusha, que lea libros y entienda su religión y el Corán no es lo mismo...*

A: *los niños ya estudian religión en el colegio.*

Y en con el siguiente tono ¹¹², tilda el dariya (con la que se expresa) como

H: *... una señal de nuestra decadencia, que incluso nuestra lengua fusha ha perdido su normas, su parte literal como la poesía y la cultura...y en lo que a la lengua de atraso (dariya), en nuestro contacto con los “ifrany” (no árabe) y a la no importancia dada al árabe se han ido introduciendo términos a costa de la pureza de nuestra lengua; y como consecuencia la decadencia en la lengua y sus normas, en la poesía, en los valores, en la educación... Porque el árabe es una lengua muy rica en vocabulario y permite a sus hablantes tener un repertorio lingüístico amplio.*

¹¹² En otra parte de la conversación la misma dijo también: “H: Nosotros debemos darle importancia a **nuestra lengua**. Yo pude observar que algunos españoles que aprendían el árabe o el dariya encontraban grandes dificultades para pronunciar algunas letras del alifato. Sin embargo **nosotros** lo marroquíes o cualquier árabe puede **pronunciar bien cualquier lengua**...y eso se debe a que nuestro alifato contiene letras y sonidos que los otros abecedarios de otras lenguas no los tienen. Por lo tanto **todo aquel** que hable el árabe no tendrá dificultad en aprender español u otras lenguas. Además la lengua árabe es **muy rica** en la que puedes encontrar una palabra que tiene muchos sinónimos y si se habla **únicamente** el dariya está bien.”

1.2. Grupo de discusión de Hombres

Este grupo está compuesto por hombres mayores de 40 años, todos españoles, nacidos en Ceuta, - a excepción de uno - todos están casados y con hijos, trabajando en diferentes ámbitos, han cursado la educación primaria o bachillerato, con más de dos hijos y todos hablan dariya, español, además dos hablan árabe. El espacio donde se llevaron a cabo las sesiones fue cedido por la Centro Cultural Al Idrissi aprovechando que casi todos los participantes tenían a hijos, nietos o sobrinos estudiando árabe en la entidad o eran miembros de la misma. Una vez hecha la presentación del investigador, se les informó detalladamente del formato de Grupo de Discusión, de aquello que se quería investigar, de los temas principales sobre los que íbamos a hablar, asegurándoles que, aunque las conversaciones iban a ser grabadas, tenían las garantías de anonimato; finalmente acordamos la fecha, el horario y el número de sesiones que se iban a realizar.

IDENTIFICADOR	AI	AK1	AK2	M	J	I	S
EDAD	48	57	64	47	49	41	46
NACIONALIDAD	ES	ES	ES	ES	ES	ES	ES
NACIDO EN	CE	CE	CE	CE	CE	CE	CE
OCUPACIÓN	DE	EN	JU	AD	EM	DE	EM
ESTUDIOS	BA	E. P	E. P	BA	E. P	E. P	E. P
CA ESTADO CIVIL	CA	CA	CA	CA	CA	SO	CA
Nº DE HIJOS	2	3	3	3	3	0	4
IDIOMAS	ES - DA	DA-ES-AR	ES-DA-AR	ES-DA	ES-DA	ES- DA	ES-DA

Tabla 5. Auto percepción de los participantes hombres

1.2.1. La Identidad

Algo parecido a lo que sucedió en el grupo de discusión de mujeres, aunque con muchísimo menos maleabilidad, desde la primera pregunta - también abierta - sobre cómo veían la educación, uno de los participantes requiriendo más precisión dijo:

Ak1: *hablamos de educación ¿no? pero ¿a qué educación nos referimos, a la nuestra, la árabe? con la educación nuestra hay mucha diferencia.*

La puntualización fue de tal relevancia que nos empujó a enfatizar este aspecto categorizándolo. A partir de ahí y durante las cinco sesiones, se hizo especial hincapié en los marcadores discursivos (nosotros, arabo- musulmanes/ellos, cristiano-occidentales) cuya omnipresencia fue sorprendentemente reveladora.

Ak2: *Aquí desde pequeño nos venden la cosa esa de que tú eres pro marroquí...no entiendo el porqué de esas palabras...siguen desconfiando de nosotros y los cristianos locales educan a sus hijos con la idea esa de que ese es moro, sólo está pensando en Marruecos.*

J: *Ak2 ¡cállate que viene el moro del saco! ¿Te acuerdas...?*

Y desde la experiencia del que ha “sufrido mucho” tanto él como sus compadres,

S: *pero sufrir, hemos sufrido todos.*

Entonces el participante comienza a narrar su desdicha:

M: *un ejemplo personal: un gauri (occidental) íntimo amigo mío, nos hemos criado juntos y hemos estado muchos años juntos. Un día, de lo contento que estaba yo le dije, “Tío, mi hermano ha aprobado para funcionario”, no lo pudo tragar porque él se presentó y no aprobó y le sentó muy mal...porque “¿cómo es que un moro se ha metido ahí?”. Y otra cosa, otro día, cuando lo de las nacionalidades y eso... vino una vieja a hablar conmigo y nosotros llevábamos en ese barrio toda la vida y nunca hemos dado problemas (...) la viaja nesranía (cristiana) me dijo: “¿tú en qué estás trabajando, en...?” le dije yo “Sí, estoy allí”, y me*

respondió ella: “¡Fíjate y mi niño en paro!”. Pero así en toda la cara. Son cosas que a mí se me han quedado grabadas. Y me preguntaba ¿por qué? El otro aun siendo mi amigo, cuando le dije eso no le gustó nada. O muchas veces en la calle me decían: “Moro vete a tu país” y esto, jugando juntos. Venía a mi casa y yo iba a la suya y cuando nos peleábamos “moro vete a tu país”. Y el colega, su padre era guardia civil. Muchas veces me decía: “mi padre ha tardado, seguramente habrá cogido a algún moro” y yo junto a él.

Incluso hay quienes sobredimensionan el hecho considerando que

Ak2: *nos ven como el enemigo.*”

U otros que ninguneados creen que,

J: *Nosotros aquí en Ceuta, lo sabéis todos, los nsara (cristianos) todavía están ciegos, porque para ellos nosotros no existimos. Somos invisibles.*

Invisibilidad padecida incluso históricamente:

AI: *en lo referente a **nuestra** historia esconden muchas cosas, no hablan de Ellas; les enseñan a los niños por encima y ya está. En Ceuta no ha estado sólo el Edrisí, en Ceuta han pasado mucho más gente famosa, filósofos; y eso en los libros de texto, por lo menos ahora que mi hijo está en primero o en segundo no lo veo yo. Veo el folio que habla de la historia de Ceuta [...] Enrique el Navegante...no sé qué no sé cuanto...y al final le ponen un famoso, el Edrisí, pero no comentan nada, ni quiénes el Edrisí, ni qué ha hecho, ni nada de nada.*

M: *una vez un historiador español que no me acuerdo del nombre, dijo que 800 años de presencia musulmana en España la resume la historia en dos páginas; no vamos a ser partidista, o sea yo no digo que sea la mejor parte de la historia de España, pero fue una de las mejores, de las más prósperas. Pero 800 años no se pueden resumir en dos páginas.*

AI: *es que la historia no tiene que ser buena o mala, la historia la tienes que contar como es...*

Sin embargo, tratándose de obligaciones y

Ak1: *para pagar impuestos sí nos ven...*

Ak2: *yo siempre he dicho que en Ceuta hay dos fábricas y potentes. ¿cuáles son? Los señoritos del centro que se sientan en sus despachos a las ocho de la mañana (...) y nosotros, la gente de Hadú, el Príncipe (...) ¿a dónde vas? “Voy a pagar” (...) Estas son las dos fábricas: la de los que pagan, y la otra que abre a primera hora.*

La insistencia de los participantes en resaltar este aspecto era, cuando menos, significativamente preocupante, ya que conllevaba deducir que la convivencia ceutí tan alardeada por todos, es cuestionable; de lo contrario, no se podría explicar a qué se debía tanto resentimiento.

Ak1: *otro ejemplo, en el colegio este Ramón y Cajal, nosotros vivimos en una barriada en la que no sólo viven marroquíes¹¹³, hay cristianos también...*

J: *no llega al 50%*

Ak1: *hay cristianos, pero vete al colegio. No hay ninguno...*

Ak1: *normalmente debería haber diversidad, como la que había antes... a estos discrimínalos porque son moros y a los otros que se vayan al Severo Ochoa porque...*

Este tipo de segregación - (centro/periferia) hasta hace poco- inexistente, ha acarreado una especie de guetización, cuyas consecuencias han afectado incluso a los colegios ubicados en barriadas caracterizadas por su heterogeneidad cultural. El hecho de que en una misma barriada haya un colegio para el alumnado cristiano-occidental, otro para el arabo- musulmán ceutí y un tercero para hijos de inmigrantes marroquíes, es ya una realidad patente.

Segregación llevada a cabo no sólo por los cristiano-occidentales,

Ak1: *y el colegio que tenemos aquí el Convoy en el que hay sólo marroquíes. Incluso los nuestros (ceutíes) cuando van a inscribir a sus hijos se echan para atrás porque dicen que*

¹¹³ Como se dijo antes, el uso impreciso del término árabe “mgárba”, suele equivaler (musulmán, árabe, magrebí, marroquí). Imprecisión que al expresarse en español, no se comete.

ahí van sólo marroquíes...”no hay más que moros”. El racismo lo hacemos nosotros entre nosotros mismos. ¿Cómo queremos que los otros no lo sean con nosotros, cuando nosotros lo somos entre nosotros?

Por lo que en lugar de hablar de racismo, se debería hablar de otra cosa.

S: *[...] yo no creo en el racismo. Yo creo en el clasismo. Vamos a ver, aquí se educa según la clase. ¡Mira! tú te vas al centro y los niños van a excursiones, van a esto, a lo otro...te vas a la periferia y los niños no van ni al colegio. Racismo o clasismo de lo que sí están seguros los participantes es que*

J: *para mi entender, nosotros los de nuestra generación y la anterior, tenemos una crisis de identidad; porque no aceptamos lo que somos. Sabemos lo que somos: un nombre y un apellido, pero no lo aceptamos, como Michael Jackson es negro y quiere ser blanco. Porque tú no estás en tu casilla. Los cristianos son los que viven bien, tú tienes que estar integrado en esa casilla; y para integrarte tienes que hablar castellano y tener carné de identidad, tienes que beber cerveza...porque si no entras en esa casilla eres malo. Entonces hay una crisis de identidad. Y esa crisis la hemos trasladado a nuestros hijos indirectamente enseñándoles sólo el castellano, porque así van a tener un buen futuro. ¿por qué no enseñarles árabe en nuestros colegios? ¿A caso no tenemos también médicos, abogados y gente preparada?*

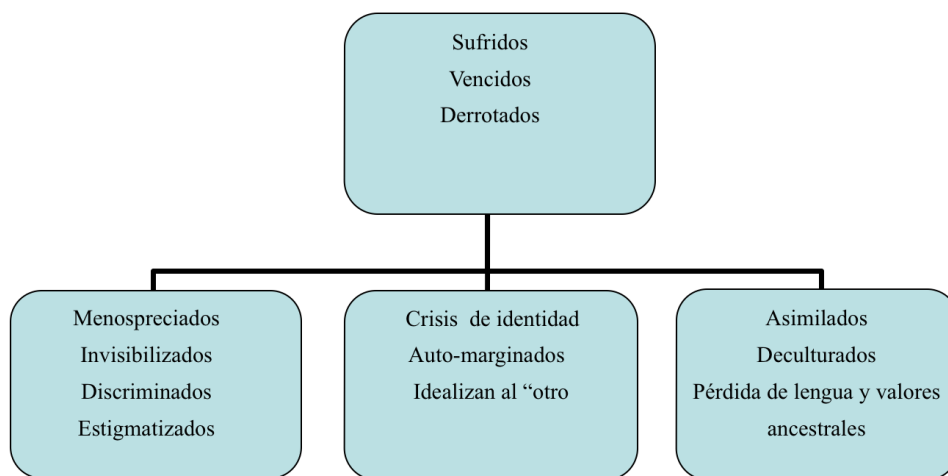
M: *yo creo que ellos (hijos) no se sienten inmigrantes como al principio nos sentíamos nosotros. A nosotros nos menospreciaban recordándonos continuamente “que esta tierra no es nuestra”. Teníamos que hacer méritos para que nos aceptaran. Ahora sin embargo ya no. [...] Para nuestros hijos ya no existe ese problema de ¿si soy marroquí o español? Soy español, otra cosa es que sea musulmán u otra cosa. Pero soy español.*

S: *Nosotros no estamos orgullosos de quienes somos. ¡Mirad! Yo he nacido aquí en Ceuta, y todavía no pienso que esta tierra es mía; aunque tengo unos derechos que soy*

español y por derecho. Y luego vienen y te sacan como inmigrante de tercera generación.

Vamos a ver, si yo he nacido aquí, ¿por qué me vas a llamar inmigrante?

En resumidas cuentas, aparte de la percepción que los participantes tienen de la otredad (reflejada en su expresiva naturalidad), se considera sumamente relevante su auto percepción que se podría recapitular de la siguiente manera:



1.2.2. La Educación

Esta categoría es a su vez de suma importancia ya que, a través de la misma, se puede medir el grado de continuidad habido entre los dos primeros entornos de socialización; esto es, la familia y la escuela. Entre estas dos instituciones tendría que haber fluidez, complementariedad y armonía con el fin de evitar discontinuidades; de manera especial con aquellas personas y/o colectividades que tengan algún tipo de carencias, sean éstas físicas, psicológicas, lingüísticas económicas, etc.

Al preguntarles a los participantes sobre su relación con el personal docente, su respuesta fue tajante.

Ak2: nefasta.

AI: no solemos ir mucho.

J: yo nunca he visto a un tutor...

M: yo he ido alguna vez, he hablado con ellos...hay de todo. He encontrado a profesores prepotentes, he encontrado a profesores amables, entregados...

AI: que nosotros les echamos la culpa a los niños. Pero nadie investiga si el profesor estimula al niño o no, o si está preparado o no; porque si en una clase hay 25 alumnos y suspenden los 25, no van a ser los 25 burros [...] ni que los 25 tengan unos padres que no se preocupan.

Para la gran mayoría de los participantes, los profesores se desvinculan aduciendo que

AI: [...] nosotros estamos para enseñar no para educar.

M: (no) tienen ganas, son meros funcionarios que vienen a impartir sus clases y les da igual quien apruebe y quien no apruebe; y si necesitan, bajan el nivel para que aprueben un nivel elevado de niños; y tan contentos: ellos tienen su paga mensual y se van.

Y si aparecen algunos docentes con ganas de trabajar, al final sucumben y terminan haciéndolo.

AK: (...) lo que están viendo que hay. Se acomodan. No van a enseñar nada a tus hijos.”

Ak2:....Están llevándose un dinero de aquí de Ceuta, todo el profesorado por la cara, no están haciendo nada... Pasa el año, hacen sus fiestas y encima le dan un ramo de flores como reconocimiento...

La concepción es tan negativa que, a veces se sobredimensiona hasta tal punto que adquiere tintes alarmantes.

AI: el problema es que aquí en Ceuta nos ven como competencia. Tu profesor que es cristiano y tiene a sus hijo, dice yo que le estoy dando clase a éste que luego le va a quitar el

puesto trabajo a mi hijo (...) Y eso es la política de aquí en Ceuta. Aunque nos duela, lo que pasa es que no se puede demostrar.

En cuanto a la escuela como institución, subrayan la segregación señalada en el apartado anterior.

I: *sí, hay una diferencia abismal. Hay mucha diferencia entre los centros escolares de por aquí y los del centro. Hay algunos con un nivel muy alto en niños de la misma edad, sin embargo en otros no. En la forma de educar a los niños.*

Más que centros educativos parecen,

I: *[...] pequeños guetos en los que los niños están paranoicos perdidos. Hay bandas por aquí, otra por allá...el respeto al profesor inexistente. Salen de la puerta del instituto y lo primero que se encuentran es a la UIR. Ya los niños cuando ven eso, ya deducen que “estamos en el colegio chungo” y crecen con esa mentalidad.*

Ak1: *normal, si en la puerta de instituto hay policías, más que un colegio parece una prisión.*

Ak2 *[...] ¿qué pasa en este centro que está blindado y cerrado cada vez más? Sólo han dejado abierta una puertecita pequeña para que no se vea nada. ¿Qué esconden? No, la enseñanza no se esconde.*

AI: *...Si tú llegas cinco minutos tarde, el conserje es ya el que manda, no puedes ni hablar con él; no te deja que le des explicaciones. La secretaría la tienen de diez a once. Si tú vas a las once y quieres hablar de algún tema no te dejan entrar. Para recoger a tu hijo tienes que llevar un justificante, para hablar con la tutora tienes que avisarla con antelación ¿esto es un colegio o qué diablos es?*

Tanta seguridad, burocracia y blindaje genera una serie de interrogantes que no llegan a comprender. Es tal la incertidumbre, que por no saber, no saben lo que estudian sus hijos e hijas, ni para qué les va a valer:

AI: *no podemos decir si el sistema está bien, porque no tenemos ni idea[...] yo por lo menos no tengo ni idea, si lo que se enseña en los colegios es adecuado o no, porque no sabes por dónde van los tiros...tampoco sabemos qué diablos están estudiando. Tu le compras los libros... ¿valen para algo?*

M: *prácticamente no les vale para nada. Encima no tienen cultura de la que se tenía antes.*

Al ver que había tanta discontinuidad, se les preguntó por la AMPA y su respuesta fue

M: *la AMPA está para hacer fiestas.*

Conscientes de la diversidad multicultural ceutí y de la especificidad de su alumnado plantean:

J: *sí, estamos de acuerdo de que somos especiales, entonces tenemos que ver un modo especial para educar. (Para ello)... lo que tenemos que hacer primero es reconocer la particularidad de Ceuta.*

I: *los profesores tienen que estar un poquillo bien preparados y saber que van a tratar con niños de diferentes culturas, diferentes costumbres [...] necesitan un trato no especial, pero no igual que un alumno cristiano[...]a lo mejor (los profesores) necesitan una formación...*

AI: *el problema de los colegios hoy en día es que el profesor trata a los treinta alumnos por igual. Si no son iguales. Hay unos más listos, otros menos listos, unos que tienen ganas, otros que no tienen ganas, otros que tienen problemas...*

M: *sí, entonces cuando hablas con el profesor te dice que tengo que seguir el ritmo de todos; y esos van perdiendo.*

Y ¿cuál es la reacción de la institución escolar?

I: *en el Instituto, esto le he visto yo con mi sobrino, se están quitando el marrón de encima: no insisten con los niños para que estudien [...] hablan con los padres [...] Y se los*

quitan de en medio. Y así han hecho con un montón de chavales; después se van, se meten en un curso de esos y a los tres meses ya están en la calle.

Además subrayan que el nivel de formación de sus padres y madres suele ser bajo, su entorno social limita sus capacidades, y están desmotivados por no haber salidas profesionales. Esta situación social desventajosa respecto a sus compañeros pudientes aumenta su desánimo. Y entonando el *mea culpa* afirma:

AI: *voy a decir una cosa: tú vas al centro, a los pisos o barrios, por la tarde a las siete no ves a ningún niño en la calle. Están en casa estudiando o en calases particulares. Vas a nuestros barrios después de comer [... hasta la una de la madrugada ¿Si el niño está en la calle, cuándo diablo va a hacer sus deberes?*

Además **Ak1:** *Los niños de hoy de los 85 o 90 para acá, [...] Sólo les interesaba el dinero, las motos, la mafia [...] ¿cómo va a estudiar este niño?*

AI: *[...] si no hay motivación pues normal ¿no? Y si después cuando llegue a la Universidad, mi padre no me la va a poder pagar, ¿para qué voy a seguir estudiando?*

Ak2: *no vale la pena.*

Consecuencias: el altísimo índice de fracaso y abandono escolar aludido en el capítulo “Aspectos demográficos”, sobre todo en la parte más desfavorecida ceutí. Es importante también destacar que sin dejar de culpar a la escuela, al profesorado y al sistema se auto-inculpan por su desidia.

I: *en el Príncipe por ejemplo, se quejan de la alta tasa de fracaso escolar. ¿Si los padres son peores que sus hijos!*

M: *los padres no hacen lo debido y se desvinculan.*

S: *lo que sí influye en el resultado académico es la dejadez que tienen los padres hacia sus hijos. Si el padre no ha tenido futuro y ha tenido una vida frustrada, pues hará sufrir a sus hijos.*

Finalmente, desde una perspectiva más abarcadora, multidimensional y sobre todo realista, uno de los participantes, con muchísimos menos resentimientos, recapitula:

M: *en líneas generales [...] si tiene una clase masificada, si tiene unos profesores que no son todo lo competentes que deberían de ser, si hay unos padres que no están atentos como deberían estar con sus hijos. La solución sería eso: que los padres estuvieran más atentos, que los profesores fuesen más competentes y que las clases fueran menos masificadas. Quizás se solucione eso en parte y con dinero [...] pero ¿dónde está?*

Eso sí, empezando primero por crear puntos de encuentro entre la escuela y la familia, fomentando continuidades mediante,

M: *esos mediadores o asistentes sociales que se acerquen a esos padres y que les hagan ver que es muy importante la educación de sus hijos y que tienen que implicarse más. Tiene que haber algo que les incentive, que tengan más comunicación.*

Y aprovechando este momento de relajación, cómicamente – sin dejar de ser significativa tal expresión en cuanto a la autocensura – señalando a la grabadora, uno de los participantes, dirigiéndose a otro le dijo:

Ak2: *y aprovecha ahora y di lo que queremos, que te están escuchando, grabando.*

I: *[...] hay que involucrarse. Pero todos, tanto los padres como la administración...para un proyecto común. Si no va a pasar como en las barriadas. Cada vez hay más barriadas de musulmanes. Así está pasando con los colegios, se están formando guetos.*

Si como se dijo en el capítulo “familia/escuela”, en la relación entre ambas instituciones suele haber quejas e insatisfacción aun compartiendo los mismos referentes culturales, en el complejo y heterogéneo entorno ceutí el descontento es, cuando menos, preocupante. Incluso significativamente inquietante. Esto es el modo en el cual se puede describir la percepción que los padres AMAD ceutíes tienen respecto a la educación impartida en la Cuidad.

Y a diferencia del grupo de mujeres - mucho más maleables a la hora de emitir juicios sobre tal relación - la evaluación de los hombres, por lo general, se ha caracterizado por su categórica culpabilización severa.

1.2.3. La Lengua

Una de las discontinuidades que suele haber entre los grupos étnicos minoritarios y la escuela es la lengua. Ésta tiene una gran relevancia en la configuración identitaria del grupo, puesto que es uno de sus rasgos distintivos más importantes.

Si desde la perspectiva de muchos académicos y políticos la lengua materna del alumnado dariya-parlante ceutí, es la causa principal de su déficit¹¹⁴ educativo, para los componentes del grupo de discusión, como afirma M

M: [...] *el problema lingüístico no es tal, porque ahora mismo todos los niños saben español, lo hablan perfectamente; antes, sí era un problema.*

J. *Antes los niños entraban a partir de los seis años, entonces si tenían problemas porque no sabían español, pero ahora como entran a los tres años todos saben español.*

Según los informantes, si realmente fuera un problema, lo sería también para los estudiantes marroquíes de colegios españoles en el país vecino,

J: [...] *No tienen el mismo nivel de fracaso escolar que nosotros. Es que ellos estudian más árabe que nosotros. Son más moros que nosotros. Nosotros hablamos castellano. Hoy en día el niño con cinco años habla perfectamente el castellano.*

Tal es su irrelevancia, no ya como posible factor que afecte al rendimiento escolar, sino incluso como marcador étnico del grupo, puesto que,

M. [...] *(a pesar de no hablar árabe) ahora, la identidad musulmana no la hemos llegado a perder nunca (...) Sí, nos costaba trabajo con el dariya. Ahora sí, el sentimiento como*

¹¹⁴ Véase *El Faro de Ceuta*. 27 de junio de 2014, donde el ex-Ministro de Educación Wert, afirmaba... “Aparte de la diversidad sociocultural, muy fuerte en Ceuta y en Melilla, el problema de déficit de partida con el idioma es muy importante, muy determinante.”

musulmán, aunque no rezaba, porque yo empecé a rezar a los veinte años, pero teníamos ese sentimiento de pertenencia y recelo hacia lo nuestro.

Uno de los participantes no sólo se conforma con asumir el discurso defensor de la teoría del déficit, sino también la del auto-odio:

I: *(mi sobrino) estudiaba en el Príncipe Felipe, sacaba la media, suficiente[...] cuando bajó al Instituto el primer año empezaron los problemas. Cuando un día fui a hablar con su profesor, me dijo que “había falta de comunicación. Tu sobrino no me entiende.” El mismo profesor asombrado me decía “pero en todos los años, ¿qué es lo que ha aprendido allí? ¿qué es lo que le han enseñado? Si sólo chapurrea el español” [...] yo odio este dariya nuestro, porque no le veo sentido ninguno. Y cuando bajó al instituto tuvo la mala suerte de que la mayoría de los que estaban con él en clase eran cristianos; entonces ahí no se manejaba con el dariya. Cuando vio que todos hablan perfectamente español, ya se cortaba, no participaba por temor a que se rían de su español, se auto marginó quedándose en el limbo.*

Sin embargo, cuando se les pidió opinar sobre el hecho que en los colegios prohíban a sus hijos hablar en dariya, o que se les aconseja hacerlo en español en casa

AI: *[...] no te lo dicen claramente pero te lo aconsejan; y en las reuniones te dicen que sería aconsejable hablar en español; hay profesores que te dicen que tienes que hablar con él en los dos idiomas, y hay otros que te preguntan “¿cómo hablas con tu hijo en casa, en árabe, dariya o en español?, porque cuando habla con él parece que no le entiende.*

AI. *Volvemos a lo de siempre, es que no hay nadie que defienda esto. Si mi hijo habla en el colegio en árabe, si no insulta, ni está en horario de clase ¿a quién perjudica? Si habla con su compañero en el patio, ¿a quién va a perjudicar eso?*

I: *además los niños tienen derecho de aprender dariya o árabe. Hasta hace poco han empezado algunos a decir esto.*

En cuanto a cómo perciben el dariya, pues hay un abanico de opiniones. Está el que lo considera como

S: *“un idioma bonito” “fundamental porque forma parte de nuestra cultura, de nuestras raíces.”*

O quien sin saber exactamente qué es lo que está hablando”, lo califica como

I: *una mera mezcla y ya está”, “un dariya algo rara muy españolizada” en la que se usan “palabras en español pero endariyadas. Parecido al español-inglés “americano.*

Es un idioma que

M: *va a llegar un momento en el que el dariya va a desaparecer. Si no es que ya lo ha hecho.*

Pese a las diversas maneras de percibir su lengua materna, por lo general coinciden en valoración positiva y les preocupa su desaparición por desuso.

Cuando se les consultó la frecuencia con – y los ámbitos en - los que se usaban las lenguas que hablaban (español y dariya), sus respuestas evidenciaban una hecho: con la misma facilidad que se adquiere un idioma, se pierde otro. Por ello aunque ingenuamente, algunos afirmaban reiteradas veces:

M: *¡mira! ...hasta los tres años, mis hijos no sabían hablar español. Ni idea. Ahora, a los tres meses de preescolar ya lo hablaban bien. A los tres meses de entrar...pero los chicos no tenían ni idea, ni idea del español hasta que entraron al colegio...*

J: *los niños empiezan primero en las guarderías a los dos años, a los tres sólo se les enseña a dibujar, a los cuatro a leer y escribir. A los cinco años saben ya y mejor que yo a leer y a escribir. Aquí (escuela de árabe) nos vienen con un nivel cero en dariya, cero árabe, sin embargo en español lee y escribe mejor que tú.*

Respecto al uso y frecuencia unánimemente afirmaron lo siguiente:

J: *nuestros padres al revés que nosotros, en vez del 80% 90% en castellano, ellos lo hablaban un 10%, poquísimos. En cambio nuestros hijos, por ejemplo, el que tiene veinte años casi igual que yo, sin embargo, la generación siguiente, la que viene ahora...el 99% castellano. Esto pasa en este colegio y pasa en la calle.*

Lenguas	Español	Dariya	Árabe
Ámbitos	Calle, centro, administración, médico y colegio.	Casa, familia, calle, amigos.	Mezquita.

Tabla 6. Los ámbitos en los que se usan las lenguas

Frecuencia	Español	Dariya	Árabe
Padres	Poco	Muchísimo	Poquísimos
Participantes	Mucho	Mucho	Poquísimos
Hijos	Muchísimo	Poquísimos	Poquísimos

Tabla 7. La frecuencia con la que se usan las lenguas

Una pérdida de su lengua materna de la que se sienten culpables por su dejadez e infravaloración. Algunos participantes describen su estado utilizando términos propios de una lucha entre “ellos” asimiladores y “nosotros” asimilados.

S: *[...] los culpables somos nosotros que hemos abandonado esta lengua, el dariya, la lengua de nuestros abuelos.... Mi mujer y yo somos los culpables, así como los que nos rodean. Nosotros somos los culpables.*

Ak1: *entonces nos han ganado ellos...nos han vencido.*¹¹⁵

¹¹⁵ Este tipo de percepción bélica de la realidad es significativamente relevante; es obvio el rol que la lengua juega en la lucha de poder; no obstante, consideramos que el grado de exhalación de algunos participantes en referencia a lo identitario no debe tomarse con impasibilidad o indiferencia.

AI: *pero esto no es que lo hayan perdido los chavales ahora, los de nuestra generación...yo he estado hablando español en casa y a mí nunca mi padre me ha dicho que hablara en árabe en casa. Ahora es cuando me he dado cuenta y me estoy preocupando un poquito. A lo mejor ya es demasiado tarde, pero el problema es que ahora mismo hemos perdido nuestra identidad.*

Sin embargo, pese al desesperante estatus en el que se encuentran, en cuanto se pidió proponer soluciones, desapareció tal desánimo, y dentro de los parámetros de lo factible, aunque a alguno le pareció como un sueño, no pararon de sugerir ideas:

Ak2: *creo que primero habría que formar una plataforma, o algo parecido a la de los padres (Ampa), ir preparándolo todos...todo el que venga, para que esto de la lengua pudiéramos hablarlo tan tranquilamente y no tiene que ser un tema tabú en los colegios públicos.*

S: *Donde se enseñe la cultura ceutí y la diversidad de su gente; da lo mismo que sea musulmán, que sea hebreo, hindú...donde realmente haya una ciudad multicultural. Donde el colegio de los pobres, de la periferia, no del centro, puedan ir a una excursión, a ver monumentos, artistas... ¿cómo se llega? Se llega hablando, hablando, no pegándose, hablando. ¿Muy difícil? Sí. A largo plazo: nuestros nietos.*

Ak1: *que integre, que aprendan de nosotros y nosotros de ellos.*

I: *que haya profesores mixtos y que no hablen únicamente el castellano.*

S: *que se dieran los dos idiomas. Primero porque nos beneficiaría culturalmente a todos y beneficiaría a la integración de la gente que viene de Marruecos.*

Además a algunos les sorprende esta incoherencia:

S: *una cosa que no me cuadra a mí en los colegios públicos, a mí no me cuadra que no quieran poner el dariya como lengua materna, sin embargo a los niños les dan clases de religión.*

AI: *es verdad, la clase de religión debería darse en dariya no en español.*

AI: *el problema de ellos con lo del dariya sería reconocer nuestra identidad, de que estamos aquí, existimos.*

M: *Yo creo que no tenemos una identidad ahora mismo. No sabemos qué somos. Tenemos claro que somos españoles musulmanes pero en realidad la identidad nuestra ¿cuál es? Entonces si hay un árabe ceutí, un dariya reconocido por lo menos que se reconozca esa lengua, eso puede llevar a que nosotros tengamos una identidad. Nosotros tenemos una lengua, somos musulmanes y por supuesto españoles, somos de aquí, esta tierra es nuestra y tenemos nuestra propia lengua. Creo que podría llevar, no sé si a lo mejor he soñado más de la cuenta.*

Respecto a nuestros participantes nos ha sorprendido sobremanera su percepción de la misma; ya que casi por unanimidad, ninguno considera que el dariya - lengua materna suya y la de sus hijos e hijas, como afirman todos -sea un factor que haya que tener en cuenta a la hora de enumerar las posibles causas del fracaso o abandono escolar temprano. Más bien todo lo contrario.

Tras analizar tanto el grupo de discusión de las madres como el de los padres esquemáticamente hemos podido sacar las siguientes conclusiones:

El discurso de algunos participantes reproducía fielmente la versión oficial en ciertos temas, influenciados por los medios de comunicación y/o por el efecto Pigmalión.

Uno de los rasgos distintivos que diferenció el grupo de discusión femenino del masculino era que en el primero había participantes nacidas en Marruecos, por lo que el deíctico “nosotras” subdividió el discurso en dos partes “nosotras las ceutíes/ nosotras las marroquíes”.

Mientras que el posicionamiento del subgrupo femenino ceutí, era mucho más maleable, abierto, flexible y proclive a la convivencia pacífica, aludiendo a la discontinuidad entre familia y escuela con menos dramatismo y gravedad; el segundo posicionamiento más impermeable, binario y con tintes puristas, defendía - moralizando el discurso - la pureza de lo árabe frente a lo mestizo decadente, advirtiendo del arriesgado talante de la otra parte con la metafórica imagen de *“miel envenenada”*, metáfora con al que se calificó el tipo de enseñanza que sus hijos están percibiendo.

Consideramos que se podría estar formando lo que J. Ogbu (2004) llama “minoría involuntaria” resentida tanto en la juventud como en parte de los no tan jóvenes. Por nuestra parte “minoría voluntaria” la caracterizaríamos como “comunidad minoritaria, fortaleza, excluyente, agresivo-defensiva” tal y como ya se aclaró en la primera parte.

Todos los y las participantes concuerdan en entonar el mea culpa respecto al mal ejemplo que les están dando a sus vástagos mediante su dejadez y no seguimiento de lo que se está haciendo en los colegios.

En cuanto a la lengua, el árabe sigue siendo el ideal a alcanzar, sin menospreciar el registro utilizado: el dariya ceutí, considerado por la parte “ceutí” – hombres y mujeres – como su lengua materna, que sus hijos no es que ya no utilizan, sino – aunque quisieran – no sabrían hacerlo. Se ha pasado de un monolingüismo dariyí de sus padres y abuelos al monolingüismo español de sus hijos.

Preocupante es su modo de percibir la educación de sus hijos, así como su relación discontinua con la escuela, debido por una parte a su desidia (la de ambos); y por otra, al desconocimiento total del **qué** se está enseñando, del **cómo** lo están haciendo y el **para qué** les puede valer: a fin de cuentas según los participantes de ambos grupos, el “limitado techo de empleo” - que afecta sólo a su comunidad- les va a impedir trabajar.

Respecto a la pérdida del dariya por sus hijos también se auto inculpan, ya que han asumido el discurso tanto pro árabe, como pro castellano como lenguas de prestigio, en detrimento de su lengua materna.

Al observar esa preocupante negatividad con la que los padres y las madres – sobre todo los primeros – perciben su relación con la parte hegemónica que según ellos y –algunas de - ellas les menosprecia, invisibiliza, estigmatiza, discrimina y excluye, provocando una autopercepción negativa, una baja autoestima, hemos creído conveniente ver hasta qué punto esas percepciones reflejaban la realidad denunciada. Para ello hemos seleccionado unos diversos textos de autores de prestigio pertenecientes al ámbito académico (un sociólogo y una sociolingüista) y tres articulistas que a menudo escriben a nivel local sobre el colectivo arabo-musulmán en general y el AMAD ceutí en particular.

ANÁLISIS DE DATOS

V- “LA PERCEPCIÓN HEGEMÓNICA DE LA MULTICULTURALIDAD Y EL PLURILINGÜÍSMO SOCIAL: DESDE LA ACADEMIA Y DESDE LA PRENSA”

“LA PERCEPCIÓN HEGEMÓNICA DE LA
MULTICULTURALIDAD Y EL
PLURILINGÜÍSMO SOCIAL: DESDE LA
ACADEMIA”

1. Desde la academia

1.1. Desde la sociología

Tal y como se dijo en la introducción, la carencia bibliográfica especializada en el ámbito que nos toca estudiar ha hecho que nos conformemos con lo poco que había, siempre y cuando sea actual, representativo y que acote el campo investigado. También se mencionó a los escasos autores y autoras especialistas en el entorno ceutí Verónica Rivera Reyes (2006, 2011 y 2012), Francisco Moscoso García (2011 y 2015), Fernando Trujillo Sáez (2008 y 2010), Rafael Ángel Jiménez Gámez (2012, 2006 y 2005), M^a Carmen Ayora Esteban (2017, 2014, 2010 y 2008), José María Roa Venegas (2006), Carlos Rontomé (2016, 2015, 2012 y 2010) Ángeles Vicente Reyes (2005) Francisco Herrera Clavero (2001) y a Bárbara Cobo Herrera (2013). Y como necesitábamos dos autores especializados en Sociología y en Sociolingüística, que tuvieran una carrera dilatada en sus diferentes ámbitos, con una larga experiencia tanto en investigación, docencia, divulgación, con abundantes publicaciones y que conociera de primera mano el entorno ceutí, pues finalmente los dos prestigiosos candidatos idóneos han sido la sociolingüista Carmen Ayora y el sociólogo Carlos Rontomé.

Este último acababa de publicar una obra y unos cuantos artículos que trataban el tema sociológico objeto de esta indagación: la convivencia muticultural. Además de profesor de sociología en la UNED de Ceuta, actualmente ejerce el cargo de Consejero de Educación y Cultura en la Ciudad Autónoma de Ceuta.

Las identidades mayoritarias ceutíes

Es evidente que en las ciencias sociales el enfoque ideológico del investigador (su *locus*) puede eclipsar la realidad estudiada. Baste mencionar una de las premisas sobre las que se fundamenta sociólogo “desprovisto de prejuicios”, con su “ejemplar” científicismo con el que

“estudia los hechos sociales como si fueran cosas”¹¹⁶ - tras catalogar la diversidad multicultural como mito ecologista que nada tiene de “enriquecedor” - el autor declara que “en sociedades con varias etnias o razas se producen un mayor número de conflictos relacionados con esta diversidad”;¹¹⁷ lo que le encarrila al no menos sorprendente colofón:

en referencia a los conflictos étnicos, religiosos, lingüísticos que dividen y segregan los diferentes grupos sociales Rontomé sostiene que “la homogeneidad étnica y religiosa española mantenida hasta hace unas décadas habría limitado la conflictividad de este tipo.”

El autor no ve ningún inconveniente en simplificar la compleja sociedad ceutí, recurriendo a binomios esencialistas (musulmanes/cristianos, minoría/mayoría...). Luego recalca que “el debate multiculturalista es ahora un debate religioso” entre occidente/ islam sobre la compatibilidad de éste con los sistemas democrático liberales y su imposibilidad de encaje (tesis huntingtoniana); ya que la “fuerte carga normativa que posee el islam” empuja a estos a pensar en cómo reducir el impacto que su presencia tiene sobre las sociedades europeas”.

Nuestro objetivo no es el de analizar minuciosamente las obras de ambos autores seleccionados; lo que no impide observar y mostrar de qué manera se simplifica la caracterización de las dos comunidades mayoritarias ceutíes pese a la gran dificultad que suele suponer hacerlo en un contexto el ceutí:

Se subraya que este tipo de catalogaciones sacadas de los capítulos VII y VIII de Rontomé (2012) no refleja para nada la realidad descrita; como se dijo anteriormente, los términos minoría/mayoría, etnia tienen connotaciones que distan sobremanera de la realidad descrita; por ello se prefiere utilizar grupo, comunidad o colectivo “minorizado/mayorizado; en su caso, arabo-musulmán-amazigh-dariyaparlante AMAD y cristiano- agnóstico

¹¹⁶El Faro de Ceuta. 13 de enero de 2015. Y en Gaceta de la Fundación José Antonio Primo de Rivera. nº 124, 26 de abril de 2016 Consultado el 01/08/2018 en <http://www.fundacionjoseantonio.es/gaceta/gaceta124.pdf>

¹¹⁷ El Faro de Ceuta. 20 de febrero de 2013. Titulado por el sociólogo bajo el nombre de “El mito de la diversidad”.

peninsular – castellanoparlante CAPC. Pese a la longitud del término, creemos que la nomenclatura sigue sin abarcar toda la realidad que intenta representar dado su complejidad.

Musulmanes	Cristianos
Origen magrebí y raíces islámicas	Origen peninsular y raíces cristianas.
Islamización.	Secularización.
Caballismo.	Ceutísmo: cristiano, castizo
Ejes: religión, ciudad, dariya.	Identidad cristiana cruzada.
Origen no europeo.	Negación de africanidad y pasado islámico.
Dualidad de lealtades, españoles de conveniencia, dudosa lealtad.	Alta vinculación con el ejército e iglesia.
Sin arraigo.	Auténticos ceutíes: nuevos/viejos.
Prefieren conservar el statu quo.	Prefieren conservar el estatus quo.
Mejor acomodados	A menos visibilidad más integración.
Lealtad a España y Ceuta.	Recelo sobredimensionado a lo islámico y marroquí.
La diversidad no les afecta	Rechazan la diversidad.
Alteridad positiva	Alteridad negativa
Violentos, intolerantes	Abandonistas

Tabla 8. Percepción de los dos grupos mayoritarios ceutíes

Relato: génesis de la conflictiva convivencia

Ya desde las primeras líneas de la obra arriba citada, el autor augura un final abandonista trágico y un presente agónico para una parte de la población ceutí debido a la cada vez más creciente percepción negativa respecto al comportamiento del otro grupo aminorado, planteando la viabilidad o no de su presencia.

Los “cristianos” ceutíes “añoran” los tiempos en los que la ciudad era “suya”. Porque esa sociedad “étnica y religiosamente homogénea” les daba seguridad afianzando su “carácter cristiano- español”; esto es, de “religión católica, lengua española o castellana y unos rasgos culturales similares” (Rontomé, 2012, p.245).

Un idílico ensueño que “se quiebra”¹¹⁸ a partir del reconocimiento de la ciudadanía a los musulmanes”: la nacionalización supuso un “cambio radical” en las relaciones sociales entre la mayoría “cristiana” y la minoría “musulmana”. Creando con ello la percepción de una alteridad “más negativa y estereotipada entre los”¹¹⁹ primeros que entre los segundos; ya que desde entonces, éstos empiezan a demandar “algunos cambios, modificaciones y exenciones en la legislación para sentirse plenamente integrados y no sumergidos culturalmente”.¹²⁰ Esta reclamación de “ciudadanía diferenciada” es percibida con negatividad y rechazo por el otro grupo que, si al principio lo achacaba a su ilegalidad por ser un agravio comparativo - esto es, ante la ley “o todos moros o todos cristianos”- después acaba afirmando que el islam es incompatible con su sistema democrático y liberal.

Un sistema - cuyo origen se basa en conceptos “occidentales”, “de raíz greco-romana y cristiana”, propios de los estados “europeos y norteamericanos”- en el que según el sociólogo todo aquel grupo o persona que quiera acomodarse, no debe ser ajeno a valores

¹¹⁸ Unas páginas después, Rontomé (2012: 287) no duda en afirmar que “(...) los musulmanes han logrado abrir una profunda fisura en la identidad de la Ciudad, basada hasta ese momento (1986) en la identidad cristiana”.

¹¹⁹ Ídem., pp. 244-246.

¹²⁰ Ídem., p.355.

como la “tolerancia y pluralidad” que fueron creados “para superar la división religiosa entre cristianos”.

Sin embargo, este sistema se está replanteando cambiar sus fundamentos democráticos, ya que “las minorías a las que deben tolerar”, no sólo niegan esos valores liberales sino que defienden los suyos aun a sabiendas de que son “considerados como antiliberales”.¹²¹

Valga como ejemplo la “minoría islámica” cuya “incompatibilidad de base” causada por “la fuerte carga normativa”¹²² del islam, dificulta su encaje, generando conflictos que colisionan con las “pautas sociales mayoritarias”, no ya sólo a nivel ceutí y español sino al de todos los países europeos y occidentales.¹²³

Los europeos podían esperar que los musulmanes que se asentaban en sus ciudades desde los años cincuenta y sesenta del pasado siglo sufrirían una secularización similar a la que ellos habían experimentado y que los logros sociales, políticos y económicos les llevarían a mostrarse plenamente auto-reconocidos en el acervo europeo, pero lo que han encontrado es un resurgimiento religioso inesperado [...] la mayoría de los musulmanes que residen en Europa se auto-identifican en primer lugar como creyentes islámicos más que como nacionales de cada uno de los estados.(Rontomé, 2012, p.321)¹²⁴

Por lo tanto, desde tal supuesto esencialista se deduce que:

La identidad de este grupo minoritario es inmutable en cualquier entorno, ya sea micro, meso, y macro sistémico; tanto a nivel diacrónico como sincrónico; y que el tipo de

¹²¹ Ídem, p.290.

¹²² Ídem, p.21.

¹²³ Ídem, p.292.

¹²⁴ Ídem, p321

interrelaciones con la otredad le es intrascendente. Por tanto, según el autor, su lealtad nacional es cuando menos sospechosa.

La comunidad AMAD ceutí tiene sus propios rasgos étnicos, culturales, religiosos y lingüísticos diferenciadores. Y preguntándose cómo es que otros grupos minoritarios que, con un sólo rasgo diferenciador -como el lingüístico-, pudieron ser reconocidos como “minorías” y alcanzar “grandes cuotas de autogobierno”, a la comunidad “musulmana” de Ceuta no se le permita ni planteárselo, el autor lo atribuye a las siguientes causas (Rontomé, 2012, p.269):

- Por un lado, desde el punto de vista de los “musulmanes”, comparándose con sus familiares marroquíes, prefieren mantener el *statu quo* y “convivir” pacíficamente.
- Y por el lado de los “cristianos”, el hecho de que hayan asumido “con cierta naturalidad la ciudadanía diferenciada nacionalista y feministas”, no significa que lo vayan a hacer con la “minoría musulmana”. Y con precavida salvedad y tibieza el sociólogo aclara que las razones del rechazo se encuentran:

[...] en el casticismo que aún pervive en gran parte de la sociedad española. El nacionalismo español contiene aún grandes dosis de etnicidad y catolicismo (aunque tan sólo sea sociológico) y esto supone una dificultad **prácticamente insalvable** a la hora de aceptar una ciudadanía diferenciada de base étnica o religión distinta de la “española”.¹²⁵

A parte de la motivación casticista de la no aceptación de lo “otro”, el autor cree que las causas del recelo, hacia los “musulmanes – nunca expresado “en público”¹²⁶ - “son en gran medida excusas que esconden el miedo a la visibilidad de lo islámico”¹²⁷, una visibilidad indeseada que no solamente les ha hecho mudarse de las barriadas progresivamente más pobladas por los “musulmanes”, sino que ya están abandonado la Ciudad por completo:

¹²⁵La negrita es nuestra; con ella se explica por qué se calificó al autor de fatalista.

¹²⁶ Ídem, p.355.

¹²⁷ Ídem, p.356.

La segregación residencial que padece la ciudad es la expresión del grado de intolerancia soterrada entre las **dos** poblaciones: los no musulmanes optan¹²⁸ por residir en las zonas de Ceuta donde apenas existe población musulmana, y cuando esta crece y se concentra, se produce una nueva migración hacia zonas residenciales, lo que eleva el grado de concentración étnico-religiosa de la población. (Rontomé, 2012, p.355.)¹²⁹

Dicho esto, el autor concluye que a más ciudadanía diferenciada, más “éxodo de una población que se encuentra cada vez menos cómoda en su propio entorno.”¹³⁰

En Ceuta y fuera de ella, se alardea del modelo convivencial convirtiéndolo en seña de identidad de la misma y como “el pilar” sobre el que se han sostenido y mantenido la relaciones entre los grupos étnicos que han cohabitado hasta el presente, ya que supuestamente convenía a casi todos; sin embargo su mantenimiento se hizo – y se sigue haciendo – a costa de la “desigualdad y segregación”¹³¹ de una de las partes, “los ciudadanos musulmanes [que] ocupan los *estratos inferiores* de la estructura social”¹³², “mientras el status socioeconómico del grupo dominante se mantenga”.¹³³ “Para los “*crístianos*” el valor de convivencia se traduce en realidad en un deseo de *permanencia* del *stau quo* actual.” (Rontomé, p.223)

Volvemos a recalcar la tibieza del autor de estas tres últimas frases,¹³⁴ reacción posiblemente debida a su coherencia metodológica que le obliga a ser objetivamente neutral.

¹²⁸ Según la RAE, optar quiere decir “escoger algo entre varias cosas” por lo que - como acción voluntariamente elegida por los “no musulmanes” -sólo opta el que puede y quiere. Mientras que segregar es una acción involuntariamente padecida por los “musulmanes”. Posiblemente haya atisbos soterradamente intolerantes, pero exponer este tipo de segregación como ejemplo, culpabilizando a ambas partes pese a que antes haya dicho que es “más negativa y estereotipada entre los cristianos” (p.246), es cuando menos injusta e indolente.

¹²⁹ Ídem, p.355.

¹³⁰ Ídem, p.270.

¹³¹ Ídem, p247.

¹³² Ídem, p218

¹³³ Ídem, p394.

¹³⁴ Respecto a la neutralidad, ya dijimos anteriormente que en el ámbito social es una falacia: es tan simple como responder a la pregunta ¿De qué lado se está? ¿Del que padece o del que disfruta a costa de las carencias y vulnerabilidad del primero?

No obstante, Jiménez Gámez, tras lamentar el inmenso tiempo desaprovechado sin experimentar el “auténtico laboratorio de convivencia intercultural”¹³⁵ que desmerecemos quienes habitamos en la Ciudad- denuncia, con intransigencia y parafraseando a varios autores:

Se ha practicado una política de marginación del colectivo musulmán, al que se ha explotado. Las relaciones intercomunitarias se han regido por códigos medievales y la pobreza y la marginación se concentran en la población musulmana, lo que produce un tejido social asimétrico. (Jiménez, 2010, p.499)

Sin embargo, el matiz - muchísimo más esperanzador y menos derrotista- con el que el Jiménez Gámez describe la prolongada relación asimétrica entre ambas culturas que han estado “ignorándose” entre sí - a pesar del reducido espacio ceutí - , conlleva el cometido urgente de subsanar tal asimetría, avanzando “ hacia el mestizaje” y acabando con los “estereotipos” sobre/ con los que se han construido estas identidades excluyentes.

¹³⁵ Modelo convivencial que según Rontomé no podría ser exportable.

1.2. Desde la sociolingüística

La prestigiosa doctora Ayora también forma parte de los autores seleccionados por su ejemplaridad y adscritos al grupo señalado en la introducción de nuestra investigación. Es profesora Titular en la UGR de Didáctica de la Lengua y de la Literatura, conocida en el ámbito universitario ceutí, con una dilatada experiencia en formación del profesorado, perteneciente a un importante grupo de investigación en la UCA, etc., y como sociolingüista además ha escrito artículos de gran relevancia Ayora (2017, 2014, 2010 y 2008) sobre la realidad social y lingüística de Ceuta. Estos artículos nos valdrán como material de análisis.

No obstante, como se verá a continuación, al igual que Rontomé en sus estudios sobre algunos fenómenos ceutíes, sus acercamientos están hechos desde una perspectiva deficitaria; además nos llamó la atención su sorprendente manera de fundamentar sus ideas, citando a autores que están en las antípodas de su peculiar visión.

Valga como ejemplo una referencia a la lingüista Suzanne Romaine (1996, p.230-31) donde afirma que la lengua suele ser considerada como la causa fundamental del fracaso escolar, sobre todo en lo que respecta a “los grupos sociales minoritarios”. Sin embargo - y por ello lo de antípoda - siete páginas más adelante, la lingüista estadounidense achaca mayor “efecto nocivo” a “las actitudes negativas hacia el habla no estándar o el bilingüismo” sobre el resultado académico que a las diferencias lingüísticas del alumnado. Diferencias “indeseables” que se instrumentalizan “para justificar políticas de instrucción monolingüe en la lengua mayoritaria, en particular para los alumnos de grupos minoritarios”.

Pese a que Romaine (1996) alerta sobre la nocividad de las actitudes negativas hacia las lenguas minoritarias, Ayora no duda en afirmar que el dariya ceutí, como “lengua de la calle” es:

[...] un dialecto que no tiene estructuras gramaticales fijas, no tiene 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, 2008, p.16)

Y siguiendo la lógica deficitaria, la sociolingüista señala “lo que conlleva, entre otras cosas, un significativo índice de fracaso escolar en el ámbito educativo de la población ceutí de origen musulmán que influye de alguna manera en un más bajo nivel en la totalidad de los estudiantes.” (Ayora, p. 10)

Como se dijo antes, la representatividad paradigmática de esta autora es tan sobresaliente que hemos creído necesario parafrasear reiteradamente sus citas a fin. La profesora dice que, cuando ingresa en la escuela “el alumno musulmán no *domina* el español” ya que su lengua materna es el dariya.

Como consecuencia no lee *correctamente*, no se expresa con *soltura* y *seguridad* –vocabulario limitado, interferencias lingüísticas-, y no puede reflejar a través de la escritura las estructuras más *simples* puesto que la estructura de su lengua es totalmente diferente a la de la lengua española al ser de raíz semítica.” (Ayora, 2008, p.12)

El problema de la lectura o el vocabulario al que alude la profesora no se debe a la raíz lingüística del dariya, sino más bien a la adecuación de los procesos de enseñanza de la lectura en un contexto bilingüe. Este tipo de error es el que hemos señalado en la introducción cuando se dijo que, en el ámbito educativo, se utilizaban metodologías que no tenían en cuenta la especificidad del alumnado AMAD ceutí; esto es, el castellano no es su primera lengua, sino más bien la segunda.

Y ya que, incluso en su lengua tiene “un nivel *bajo* de desarrollo lingüístico”, según los principios de interdependencia lingüística y transferencia (cf. Cummins 1986), la

competencia lingüística que desarrollará en las siguientes lenguas que se vayan a adquirir será del mismo nivel. De hecho, según la autora al final, “los alumnos musulmanes no **dominan** bien ninguna de las dos lenguas”; y si acaban mezclando las dos, esta forma de hablar no es una “alternancia de códigos” y menos aún un “**auténtico** bilingüismo”; puesto que, para que se dieran ambos fenómenos, sus hablantes deberían tener “un dominio **suficiente** de dos códigos”; por lo que, según la doctora sería mejor hablar de “mezcla”. Una mezcla de estructuras del español y del dariya “en un mismo acto de habla” “que a veces lleva a **no mantener clara** la organización general del mensaje”. Esta mezcla de códigos, que en el ámbito ceutí ha trascendido lo puramente lingüístico, se ha convertido en una “seña de identidad social”, “un factor de cohesión interna” del colectivo AMAD ceutí que, desde muy temprana edad, es utilizada incluso en las aulas:

[...] en la mayoría de las ocasiones para **ocultar** sus mensajes ante los demás, es decir, como mecanismo de **defensa**, ya que el profesor no lo comprende, y así, pueden **protegerse** del profesor. Para ellos la lengua es el instrumento que les **distingue** y les defiende frente a la cultura **superior** occidental. (Ayora, 2017, p.39)

Por nuestra parte, y en concordancia con aquello que defiende Rivera (2006) en cuanto a la importancia y valoración positiva del dariya ceutí y de sus hablantes, consideramos que esta retahíla de descalificativos atribuidos a este colectivo - en vez de representar una fidedigna descripción - refleja más bien la perspectiva deficitario de Ayora, cuya visión acaba predeterminando la caracterización de tal colectivo. Por ello creemos necesario revelar lo que opina la sociolingüista respecto a la diversidad lingüístico cultural en Ceuta.

En otro artículo que trata esto último, Ayora (2017, p.44) -en la misma línea que Rontomé- sostiene que “la multiculturalidad se convierte en la mayoría de las ocasiones en

fuente de conflictos” ya que es donde “surgen los mayores problemas” de convivencia. Y como Ceuta es una ciudad multicultural, en la que “el conocimiento poco profundo o inadecuado está generando estereotipos” la solución – según la autora - sería abogar por la interculturalidad. Eso sí, una interculturalidad que tuviera muy presente que “sería de cierta ingenuidad social obviar cualquier tipo de conflictividad al intentar poner todas las lenguas en el mismo rango” (p.45); y aunque, tras subrayar la necesidad de discernir prestigio de dignidad, afirmar que todas las lenguas son dignas, y manifestar que “la discriminación lingüística suele ir acompañada de discriminación económica y social” (p.46), asombrosamente la autora concluye que “hay que tener muy claro no confundir cultura, interculturalidad y lo políticamente correcto.”; puesto que, como “la sombra del prestigio lingüístico hace que no consideremos igual al inglés o al francés que al árabe marroquí (dariya), por ejemplo” y “teniendo muy claro que la única lengua oficial de Ceuta es la española” cabría respetar que el alumnado dariyaparlatante usara su lengua sólo fuera del aula, porque hacerlo dentro:

[...] *entorpecería* el aprendizaje del español e iría en contra de una *integración plena* (Jiménez, 2005: 286) y como consecuencia, en contra del acceso a la *ciudadanía* y a la preparación para ejercer en un *futuro sus profesiones* en todo el territorio español e incluso europeo. (Ayora, 2017, p.49)

Consultado el texto del autor al que cita Ayora, descubrimos otro viraje conceptual similar al hecho citando a Suzanne Romaine; ya que, según nos consta, el autor citado hace referencia a la opinión popular de algunos profesores entrevistados en su trabajo de campo realizado en la Ciudad. Y contrariamente y en la antípoda de la sociolingüista, considera que “esta teoría vulgar o experiencial...está refutada por las teorías más avanzadas sobre

bilingüismo, que predicán que el aprendizaje de la lengua materna junto a la lengua del país de acogida es positivo para el desarrollo de ambas.” Jiménez (2005).

Además, como estos hablantes “no tienen una competencia lingüística en todas las destrezas comunicativas”, la escuela debería “asumir la tarea de intentar compensar, en la medida de lo posible, (su) déficit de capital lingüístico y cultural” (Ayora, 2010,p.49). Un déficit debido por un lado a que

Estos *individuos* apenas desarrollan la lengua escolar en sus casas, donde por regla general, la competencia comunicativa en lengua española por parte de los padres es muy baja y deficiente, a lo que se suma el escaso interés porque sus hijos adquieran bien las dos lenguas. (Ayora, 2017, p.40)

Y por otro lado, como la diferencia no es únicamente lingüístico-cultural, sino sobre todo de mentalidad (“falta de estímulo”, “profundo apego a tradiciones y costumbres originarias” “destacable religiosidad” que condiciona “todos sus modos de comportamiento”, bajísimo nivel cultural¹³⁶), acaba generando una discontinuidad entre familia/escuela, colectivo/sociedad y acarreando un “muy bajo nivel de integración social” reflejado en lo siguiente:

- “Sentimiento de exclusión y segregación cultural” fomentando “aún más la división social.”
- Ensimismamiento, “pasividad o ausencia de participación ante acontecimientos que afectan a la colectividad”. Ayora (2010:41)
- “Susceptibilidad permanente como consecuencia de un posible sentimiento de inferioridad”.

¹³⁶ La autora afirma que “el grado más alto alcanzado por la gran mayoría se refiere sólo a estudios primarios.” Ayora (2010: 41)

- Victimismo: “auto-convencimiento de ser el único grupo social desfavorecido, lo que les convierte en extremadamente contestatarios”.

Consideramos que Ayora no contempla el hecho innegable de que casi el **90%**¹³⁷ tanto del alumnado como del resto del colectivo AMAD ceutí - pese a que tengan una lengua, una cultura y una religión diferentes a la mayoritaria, al igual que sucede en muchas otras partes - son ciudadanos tan españoles (la *paradoja educativa ceutí* antes aludida) como los del resto del Estado y que ya se han convertido en miembros del mismo”; de ahí que negarse a reconocer este hecho lleva a culpabilizar al colectivo AMAD

de “falta de empatía por una cultura diferente a la suya”-y lo enfatiza diciendo

[...] al grupo musulmán en particular, para que al tener que aprender obligatoriamente el español como lengua oficial, le permita conocer y valorar nuestras costumbres, tradiciones y valores y respetar otras visiones de la realidad diferentes a la suya, lejos de prejuicios o de infundadas ideas racistas. Lo que es lo mismo, debemos incentivar la enorme gratificación social, económica y cultural que representa el dominio de la lengua oficial de nuestra comunidad. (Ayora, 2017, p.40)

Evidentemente la autora manifiesta estar a favor de la diversidad lingüística ya que todas “merecen respeto” (Ayora, 2014), siempre y cuando se dé mayor preeminencia a aquellas “lenguas y usos que tienen más utilidad” y que no supongan “una barrera para la comunicación, en tanto exista un sistema lingüístico común que sirva de nexo entre los miembros de una comunidad”.

¹³⁷ Datos de la UCIDE. Estudio demográfico. 2019. Ignoramos lo que la autora quiere decir al afirmar que “el origen de estos alumnos es fundamentalmente marroquí, popular y oral” Ayora (2010,p.47) sobre todo lo último.

1.3. Desde la prensa

Expuestos los planteamientos de estos dos casos relevantes dentro de la comunidad académica sobre la realidad ceutí, desafortunadamente heterogénea por su siniestra multiculturalidad y plurilingüismo, debido al aspecto deficitario de la comunidad AMAD y a su incapacidad de encaje, pasamos a continuación a desvelar las inquietantes y alarmistas opiniones de algunos columnistas vertidas en artículos que rozan la ilegalidad por la brutal crueldad dirigida a esta última. Por ello, en estos casos consideramos obligatorio la reproducción íntegra de sus citas por su trascendente claridad.

Subrayamos que la elección de estos articulistas se hizo de manera intencional ya que publican en los periódicos locales más relevantes en la Ciudad. Lo único que tenían en común era que los tres convergían a nivel temático y temporal con nuestro quehacer: su consonante visión del colectivo AMAD ceutí y haber escrito en fechas cercanas al momento de realización de nuestro análisis¹³⁸.

Leyenda: anhelo a la homogeneidad comunitarista

En agosto del 2015 se pensaba celebrar el VI Centenario de la Toma de Ceuta por los portugueses en 1415. Para ello, cinco años antes se creó la Fundación Ceuta Crisol de Culturas 2015 que debía:

[...] dedicarse a "conmemorar adecuadamente el VI Centenario del acontecimiento histórico de la llegada del Reino de Portugal a Ceuta y del consiguiente encuentro de culturas y la incorporación de la ciudad a la Edad Moderna" mediante la organización de "todo tipo de estudios, cursos e investigaciones" o "actividades de carácter cultural, lúdicas, educativas o de interés social."¹³⁹

¹³⁸ Tras el análisis de los grupos de discusión de padres y madres del alumnado AMAD y la detección preocupante de la idea negativa que éstas y aquellos tenían sobre la otredad (discriminación, exclusión, desconfianza...) véase la **Tabla 5**, decidimos ver hasta qué punto se reflejaba aquello en algunos trabajos académicos y en la prensa local acotada entre el 2015 y 2016.

¹³⁹ *Ceuta al día.com*. 27 de noviembre de 2010. <http://www.ceutaldia.com/articulo/politica/manual-chaves-acepta-presidencia-honorifica-fundacion-ceuta-crisol-culturas-2015/20101127100620093584.html>

Un hecho tan relevante como éste fue interpretado diferentemente por los ceutíes y creando una fisura tanto a nivel político como a nivel social. Es obvio que como otras tantas disciplinas interpretables, la historia puede tener diferentes lecturas: lo que para unos la Conquista fue el ingreso de Ceuta en la Modernidad, para otros podría ser un genocidio o masacre contra los – por aquel entonces – autóctonos; también había quienes consideraban que lo más relevante era el momento en el que la ciudad empezó a formar parte del Estado español.

El caso de Jesús González (uno de los articulistas analizados) es muy interesante porque estuvo todo el 2015 escribiendo casi semanalmente un artículo en el que como post data recordaba las semanas que faltaban para la conmemoración. Evento que finalmente - y para desgracia del columnista - no se celebró.

El hecho de que el gobierno local decidiera suspender tal evento, o al menos gran parte de lo que se había programado, hizo que el Alcalde recibiera todo tipo de improperios desde “cobarde” “felón” “alfeñique” “a la altura del betún”, todo porque - según J.G. - ha claudicado a esos que “nunca se darán por satisfechos, nunca se saciarán de pedir y de exigir. Siempre estarán dispuestos a dar una nueva vuelta de tuerca. Y otra, y otra, así hasta conseguir sus propósitos inconfesables”. Unos objetivos que no son otros que el de “establecer un continuo, en la actualidad, con el país vecino, sin que se sepa a ciencia cierta dónde acabaría uno y dónde empezaría el otro”.¹⁴⁰ Ceder ante estos es de “cobardía política”, ya que para ellos el que cede es un “débil”. “Esos son, precisamente, ante quienes nunca se debe ceder.”¹⁴¹

El Alcalde de la Ciudad, según González, no tuvo el suficiente valor para oponerse con firmeza a las presiones de “la comunidad islámica, de la izquierda revanchista y reaccionaria

¹⁴⁰ *El Pueblo de Ceuta*. 12 de agosto de 2015.

¹⁴¹ *El Pueblo de Ceuta* 19 de agosto de 2015.

y del, llamémosle, periodismo lacayo”; sobre todo, al primer grupo caracterizado como “intransigentes e intolerantes, además de pertinaces”¹⁴² “duros, excluyentes y reaccionarios”¹⁴³. Y si éstos no han querido celebrar la conquista no es por la alardeada “matanza” sufrida por los habitantes de Ceuta de aquel entonces, sino porque:

[...] respiran por la herida de la religión y de la etnia. Es más poderosa la pertenencia a una religión o a una etnia determinada que la pertenencia a una nacionalidad, al país en el que han nacido, que les ha transmitido valores democráticos y les ha colocado en la parte del mundo a la que africanos y asiáticos, de su misma religión, pierden el pellejo por llegar a ella.¹⁴⁴

Como la adscripción de este colectivo a la *umma* islámica se antepone y rebasa cualquier otro tipo de vinculación “tal vez no descarten la idea de que Ceuta fue y debe volver a ser tierra del Islam”. De ahí su rechazo a la celebración del evento. Además, por ser característico en “esos islámicos”, “siempre aludirán a sus carencias y depositarán las culpas de ello, como de costumbre, a los demás. Victimismo puro y duro.” Por lo que “hagamos lo que hagamos la convivencia se dañará.”¹⁴⁵

Convivir en una Ciudad “cada vez más africana, más islamizada, menos europea”¹⁴⁶ e “insoportable”¹⁴⁷ con unos “recalcitrantes” “españoles de conveniencia”, “esa quinta columna étnico-religiosa, no sólo estirará cada vez más la brecha entre éstos y los “no musulmanes” sino que:

[...] los recelos, la desconfianza, la sospecha, elevarán un muro suficientemente alto como para que las relaciones entre unos y otros se hagan cada vez más difíciles y tortuosas (...) el futuro de Ceuta no se contempla

¹⁴² *El Pueblo de Ceuta*. 27 de agosto de 2015.

¹⁴³ *El Pueblo de Ceuta*. 04 de agosto de 2015.

¹⁴⁴ *El Pueblo de Ceuta*. 02 de julio de 2015.

¹⁴⁵ *El Pueblo de Ceuta*. 29 de julio de 2015.

¹⁴⁶ *El Pueblo de Ceuta*. 04 de agosto de 2015.

¹⁴⁷ *El Pueblo de Ceuta*. 08 de julio de 2015.

demasiado halagüeño respecto de ser una comunidad homogénea, al margen de culturas, etnias y religiones diferentes. Mientras en el imaginario de ciertos ceutíes musulmanes siga gravitando la pertenencia a un pasado que nada tiene que ver con la actualidad heredada de la conquista portuguesa.¹⁴⁸

La memoria del VI Centenario estorba. Realmente asombrosa la capacidad de achacar defectos al otro de lo que se padece; además revela la noción etnocentrista de la identidad en tanto que símil del árbol o raíz, contraria al de radicante o rizoma con el que se aboga por “memorias sociales compiladas”, donde caben las memorias y las contra-memorias, totalmente opuestas al concepto de “memoria colectiva”, aludidas en la primera parte.

La verdad es que la sarta de artículos de J.G. nos fue de gran ayuda, puesto que a través de los mismos pudimos ver cómo se plasmaba ese “odio soterrado” - al que hizo alusión Rontomé - hacia una parte de la población ceutí a la que se acaba culpabilizando.

Como hicimos con los anteriores académicos seleccionados, consideramos que para poder digerir las expresiones leídas, procederemos a desmontar el trasfondo ideológico que encubre esta manera de razonar.

En la misma línea que los dos autores anteriormente citados, aunque con muchísima menos sutileza, Jesús González no se anda con rodeos, dictamina con toda rotundidad que “ninguna nación nace multicultural” ya que, como una utópica “nueva religión laica”, la artificialidad del multiculturalismo “casi nunca es virtuoso en cuanto que en el seno de esas sociedades multiculturales, debido a su propia naturaleza e idiosincrasia, surgen fuerzas opuestas que, por serlo, podrían arruinar, de algún modo, la convivencia”.¹⁴⁹

Una “no natural” multiculturalidad que ha sido minuciosamente estimulada por un aparato “político-económico-financiero” liderado por “los judíos... con el apoyo de la izquierda, de

¹⁴⁸ *El Pueblo de Ceuta*. 16 de julio de 2015.

¹⁴⁹ *El Pueblo de Ceuta*. 19 de agosto de 2015.

la masonería (primos hermanos de los sionistas), de las ONGs, ...y del apoyo mediático, y de infinidad de palmeros”¹⁵⁰; cuyas “perversas pretensiones” no es otro que el de “acabar con la identidad ancestral europea” mediante “un genocidio pacífico” mediante la creación de “una masa mestizo-amorfa sin sentido de pertenencia –en detrimento de las poblaciones europeas, con el fin de domeñar su identidad cultural, étnica y religiosa– y, por tanto, voluble y fácilmente manejable”¹⁵¹.

Nada de lo que ha pasado en Europa es casual. Ni la apertura de las fronteras, ni la inmigración masiva, ni el crecimiento de la población mestiza, incluso:

[...] el negativo y débil estereotipo del hombre blanco en los anuncios de los medios y en las películas (de ahí que para paliar la feminización del hombre europeo se haya echado mano de la barba de tres días para parecer así más ‘duro’, más ‘malote’, para contraponerlo con la dureza de los africanos y de los asiáticos) no es tampoco una coincidencia.¹⁵²

Todo obedece según afirma J.G. al plan diseñado por una tal Barbara Spectre “‘supremacista’ judía” con el único fin de sustituir y “dividir genética, racial, cultural y religiosamente” a “las poblaciones europeas mezclándolas con otros individuos procedentes de países ajenos”, a través del “engaño de la diversidad con intenciones genocidas. ¿Tendrá algo que ver el Holocausto en todo esto?”¹⁵³

Nuestro articulista cree que aquello que los políticamente correctos denominan inmigración, en realidad no es más que un eufemismo que denota “invasión”, con la salvedad de que “los invasores” actuales son “asiáticos y africanos y en su inmensa mayoría de religión islámica, y ya sabemos que el Islam tiene difícil encaje en las sociedades

¹⁵⁰ *El Pueblo de Ceuta*. 03 de enero de 2015.

¹⁵¹ *Ibíd.*

¹⁵² *El Pueblo de Ceuta*. 26 de noviembre de 2015.

¹⁵³ *Ibíd.*

europas.”¹⁵⁴ Consecuentemente, “irán de cabeza al gueto con los de su estirpe y condición”¹⁵⁵ y se constituirán como “pueblo inintegrable dentro de otro pueblo”¹⁵⁶. Una parte del pueblo exteriorizada, problematizada y homogeneizada por su religión – pese a su inmensa heterogeneidad, sea inmigrante o autóctona - a la que, tras los atentados en París el 11 de enero del 2015, el autor simplifica diciendo que de la misma manera que no hay musulmanes moderados o radicalizados:

No hay un “Islam de rebajas” y menos un “Islam sin Islam” Se quiera o no, el musulmán ha sido instruido desde pequeño en la obediencia a la sharia, la lectura del Corán y en los hadices del profeta. Todo ello ha sido asimilado en las escuelas coránicas, en donde se ha de memorizar el Corán.¹⁵⁷

Otro articulista que irradia el mismo ímpetu que el anterior, sólo que éste tiene como tema recurrente el de la “invasión silenciosa” es el “ecologista” J. Redondo. En el caso de éste, a fin de evitar tautologías, sólo haremos una breve alusión ya que repite siempre lo mismo, escriba sobre lo que escriba.

Podríamos resumir todo el bagaje teórico sobre el que sienta las bases de su visión “confabulista” analizando uno¹⁵⁸ de sus artículos. De la misma manera que los citados autores de este apartado, Redondo considera que el proceso de nacionalización “masiva” e “incontrolada” del grupo AMAD ceutí a mediados de los ochenta del siglo pasado, supuso una “ruptura de ese equilibrio poblacional que había caracterizado a las ciudades de Ceuta y Melilla durante décadas.” Un equilibrio que, desde entonces, no hizo más que empeorar ya que, mediante “empadronamientos fraudulentos” y “afluencia desmedida a nuestro hospital de parturientas transfronterizas”, se aceleró ese proceso invasivo perfectamente orquestado

¹⁵⁴ *El Pueblo de Ceuta*. 22 de septiembre de 2015.

¹⁵⁵ *Ibidem*.

¹⁵⁶ *El Pueblo de Ceuta*. 07 de diciembre de 2014.

¹⁵⁷ *El Pueblo de Ceuta*. 02 de enero de 2015.

¹⁵⁸ *El Faro de Ceuta*. 19 de septiembre de 2016.

desde más allá de la frontera; y cuyo contingente se resiste a “ir en consonancia con la historia, cultura y tradiciones que nos caracterizan como ciudad española”; ya que no para de pedir cada vez más cosas (reconocimiento de sus fiestas, de su lengua, cambio del día de Ceuta...), “con el único fin de adaptar toda una ciudad a sus exigencias, y todo ello gracias a la incapacidad, a la inoperancia y porque no la cobardía y estupidez de unos gobiernos locales y nacionales”¹⁵⁹ que sólo piensan en réditos electoralistas.

El clímax en excesos verbales dignos de exponer íntegramente lo personifica J.L. Navazo, en la misma línea – aunque mucho más radical – que Redondo, y dirigiéndose a éste precisa:

No amigo Juan, no. Aunque de acuerdo contigo en el fondo, yerras en las formas. De “silenciosa” nada, la invasión es flagrante y a la luz del día, con la anuencia, la estulticia y la cobardía de las autoridades y el Estado español. Esta es una ciudad virtualmente entregada y vendida a plazos, invadida en toda regla desde hace poco más de treinta años.¹⁶⁰

Dos días después, en otro artículo colmado de términos bélicos, reafirma: “(Ceuta es de hecho una ciudad invadida, se lo remarco In-va-di-da) de nada sirve meter la cabeza bajo el ala como el avestruz o ir de lelo por la vida, pues créanme que el buenismo es la antesala del fascismo.”¹⁶¹

Y como si de un militar en plena guerra se tratara, el articulista compara Ceuta con una “trinchera” entremezclada que ya ha sido “co-lo-ni-za-da” y donde los “colonos” campan a sus anchas por las calles “como si fueran de ellos de toda la vida”; de ahí que urja “tomar medidas preventivas” puesto que –pese a ser “políticamente incorrecto” decirlo- el “axioma” “a más Islam, es decir a más número de musulmanes, mayor inestabilidad” y “tal y como va

¹⁵⁹ *El Faro de Ceuta*. 19 de septiembre de 2016.

¹⁶⁰ *El Pueblo de Ceuta*. 12 de octubre de 2016.

¹⁶¹ *El Pueblo de Ceuta*. 14 de octubre de 2016.

esto vamos a tener que empezar otra vez... en Ceuta y a la voz de ya. Sin complejos. ¡Pelayo al poder! Cultura de la defensa, digo.” Al final de forma insinuada sugiere:

¿Se imaginan a Ceuta sin diez mil colonos, quiero decir personas? ¡Habría casas y trabajo para todos! Y si de paso y progresivamente las acomodaticias autoridades que nos gobiernan, empiezan a hacer sus deberes (lisa y llanamente cumplir con su obligación) y expulsan, progresivamente, a la bolsa supletoria de entre 10 y quince mil infiltrados nocturnos... ¡pues miel sobre hojuelas! ¹⁶²

Y aumentando la escala de lo local a lo supranacional y partiendo siempre del axioma arriba citado como “solución final” nuestro columnista, en una entrevista en otro periódico cierra el círculo banalizando la crueldad propuesta con el siguiente colofón:

Europa está embarazada no tanto del islam como del islamismo, y la única solución es **aligerar** demográficamente el continente de una gente que nos va a traicionar. La penetración del islamismo entre los jóvenes europeos me parece más preocupante que la amenaza del Estado Islámico. El problema es que ya son europeos. **Sobra** una cuarta parte de la población musulmana que no se va a integrar jamás. Y los conversos son los peores. ¹⁶³

Y como “con el Islam tiene problemas todo el mundo”¹⁶⁴ sus adeptos “*están todos bajo sospecha.*”¹⁶⁵

¹⁶² Íbidem.

¹⁶³ *La Opinión A Coruña*. 18 de septiembre de 2014.

¹⁶⁴ *El Pueblo de Ceuta*. 14 de octubre de 2016

¹⁶⁵ *La Opinión A Coruña*. 18 de septiembre de 2014

2. Lo que Juan dice de Pedro dice más de Juan que de Pedro

Como acabamos de ver, puesto que la élite académica representada por Rontomé y Ayora, concibe previamente la diversidad generada por la multiculturalidad como un problema, define la otredad de manera deficitaria a partir de tres categorías que obedecen a una lógica excluyente: la **Diferencia** cultural con el endogrupo causada por la **Desviación** (déficit natural esencializado) del exogrupo constituye una **Amenaza** inasimilable contra la que hay que tomar medidas urgentes aunque sea “banalizando” su mal. De manera negligente o no, nuestra élite docente discrimina verbal, indolente, sutil e implícitamente a lectores, alumnos, auditorio y conciudadanos que pertenecen a esa otredad ya sean miembros de algún grupo minoritario o inmigrante.

Mediante la diferenciación de un “nosotros” - en el que los autores analizados se incluyen - exteriorizan a los “musulmanes” y racializando su “merecida” inferioridad debido a sus características (etno-culturales y lingüísticas) para acabar estigmatizándolos e imposibilitando su encaje, sobre todo cuando con su “victimismo” o inconformismo “contestatario” – y he aquí la razón subyacente - cuestionan el *statu quo* de la parte poblacional privilegiada.

Este tipo de proceder puede acarrear por un lado, animadversión, ensimismamiento y hostilidad en una parte de la población racializada y excluida; o en el mejor de los casos, baja auto-estima, auto-percepción negativa y auto-marginación. Este resultado se dedujo en la primera parte del grupo de discusión.

Sin embargo, lo más grave aún es que en la parte de la población mayoritaria dominante, “inspirarán nuevamente discursos y prácticas sociales igualmente negativos” (Van Dijk, 2001: 204) perpetuando la (re)producción de la discriminación racial. Tales consecuencias fueron también observadas en los tres articulistas citados.

En relación a los medios de comunicación habitualmente subordinados al *establishment*, reconocemos su cualidad de “fuente primaria del conocimiento y la “opinión 'étnica' en la sociedad” (p.198), sobre todo en aquellos temas que “no pueden observarse directamente en la interacción cotidiana”¹⁶⁶. Los artículos de prensa estudiados - en nuestro caso - aunque con menos sutileza y mucha más crueldad y arrogancia, se rigen también por la misma estructura/lógica (diferencia> desviación> amenaza) que la de los académicos arriba citados. Valiéndose para ello de la técnica de *disclaimers* (desmentidos) que - a modo de estrategia ideológica y mediante un juego de palabras - los articulistas, presentando negativamente la otredad, auto-presentan la mismidad de manera positiva. Van Dijk (2001, p.197) nos muestra algunos ejemplos de estructuras lingüísticas reflejo de esas estructuras mentales:

Negación aparente	No estoy en contra del Islam, pero...
Concesión aparente	Algunos son moderados, pero en general...
Empatía aparente	Claro que están más discriminados, pero...
Ignorancia aparente	No sé, pero...
Excusas aparentes	Lo siento, pero...
Revocación (culpar a la víctima)	Nosotros somos las víctimas, no ellos.
Transferencia	A mí me da igual, pero...

Los tres columnistas desde su casticismo de cruzada, aunque diverjan en la forma – entendiéndose radicalidad más o menos cruel- convergen en el fondo: su total rechazo al multiculturalismo, sobre todo cuando del islam y de sus “sospechosos” adeptos se trata, les arrastra a dictaminar confabulaciones con las que según ellos, mediante una invasión

¹⁶⁶ Lo que en el caso de Ceuta asombra sobremedida, ya que los autores conocen – al menos vivencialmente - de primera mano el contexto ceutí, pese a que algunos no sean de la ciudad, en su totalidad llevan muchísimo tiempo – el suficiente para ser objetivos – cohabitando tanto con el grupo AMAD ceutí como con el fenómeno migratorio. Sin embargo, leyendo sus apreciaciones parecen ser unos recién llegados; eso sí cargados de prejuicios raciales.

silenciosa a “marcha de tortuga”, y el apoyo de traidores (musulmanes europeos, izquierdistas, judeo-masones), se persigue islamizar, arabizar o africanizar occidente (extensivamente marroquinizar Ceuta) a fin de acabar genocidamente con la pureza racial del “estereotipo del hombre blanco”, ya de por sí “feminizado”.

ANÁLISIS DE DATOS

“LA PERCEPCIÓN SUBALTERNA:

ANÁLISIS DEL RESTO DE LOS

GRUPOS DE DISCUSIÓN”

1. Más Grupos de Discusión

Tras ver los resultados que los dos primeros grupos de discusión nos brindaron a través de su (auto) percepción y cuya síntesis quedaría resumida en los siguientes puntos, decidimos seguir nuestro análisis contrastándolo con más grupos de discusión.

- Formación de un discurso típico de las minorías involuntarias de Ogbu (2004) o del segundo modelo de las comunidades fortaleza.
- Mutación del monolingüismo dariyí de sus padres y abuelos al monolingüismo castellano de sus hijos. No obstante, sin menospreciar el dariya - considerándolo por la parte “ceutí” – hombres y mujeres – como su lengua materna – pese a que sus hijos ya no utilizan, ni sabrían hacerlo aunque quisieran, la lengua árabe sigue siendo el ideal a alcanzar.
- Autoinculpación por la pérdida del dariya, asumiendo el discurso hegemónico pro árabe y/o pro castellano como lenguas de prestigio, en detrimento de su lengua materna.
- Si los pan-hispanitas invisibilizan el dariya, por ser el español la lengua oficial; los propios hablantes menosprecian su lengua materna, por su vulgaridad.

De ahí que en esta segunda parte de la investigación, hayamos pensado realizar una “arqueología virtual presente” para:

[...] escarbar sobre lo que no se hizo y, por qué no se hizo; o sea por qué es que las alternativas dejaron de serlo. En este sentido, la excavación está orientada hacia los silencios y los silenciamientos, hacia las tradiciones suprimidas, hacia las experiencias subalternas, hacia la perspectiva de las víctimas, hacia los oprimidos, hacia los márgenes, hacia la periferia, hacia las fronteras, hacia

el Sur del Norte (...) hacia las lenguas y estilos de vida prohibidos. (Santos. 1998, p426)

Anunciamos que las dos preguntas principales que de les va a hacer a los siguientes grupos de discusión serán estas:

- 1- ¿por qué y cómo es que lo subalternado existente es producido discursivamente “como no existente”?
- 2- ¿Por qué y cómo la lengua hablada por la segunda gran mayoría de los habitantes de una ciudad diversa y plurilingüe como Ceuta, es invisibilizada, no ya sólo por la otra mayoría hegemónica, sino por una parte significativa de la afectada?

Para ello, hemos decidido echar mano a la “Sociología de las Ausencias” de Santos (2011), por considerarla el procedimiento más idóneo; por un lado, para deconstruir ese posicionamiento monocultural que invisibiliza el dariya ceutí tomándolo como alternativa no creíble y descartable, contrayendo la realidad presente y disminuyendo con ello su riqueza. Y por otro, mediante la valoración y el reconocimiento de las diferentes ecologías, transformar esos objetos imposibles, ausentes y descartados por ser ignorantes, residuales, inferiores, locales e improductivos, en objetos posibles y presentes.

Ante la evidencia de que en toda sociedad hay privilegiados y excluidos, para no caer en un binarismo simplista -no siempre neutral o inocente- como suelen hacer muchos investigadores sociales apegados a la cualidad normativo-disciplinaria de reproducir el sistema social tal cual es, consideramos que al categorizar a los discriminados como grupo problemático y deficitario enfatizando únicamente algunas características intrascendentes, sin hacer referencia al conjunto de las dimensiones que inciden negativamente sobre su exclusión, se estaría reproduciendo, legitimando y perpetuando tal discriminación. De ahí que los conceptos que se suelen utilizar, por muy neutrales y objetivos que pretendan ser,

encubren otro tipo de relaciones sociales – no tan inocentes e imparciales – como son las del poder y dominación.

Por ello Santos (2011, p34), propone recurrir a las “epistemologías del Sur”, entendido el sur como:

[...] una metáfora del sufrimiento humano causado por el capitalismo y el colonialismo a nivel global y de la resistencia para superarlo o minimizarlo
[...] Es un Sur que existe también en el Norte global, en la forma de poblaciones excluidas, silenciadas y marginadas.

Y teniendo claro que “la comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión occidental del mundo” y que “la diversidad del mundo es infinita, una diversidad que incluye modos muy distintos de ser, pensar y sentir” según nuestro autor “no necesitamos alternativas, sino un pensamiento alternativo de alternativas” (Santos, 2011, p.18). Para ello decidimos hacerlo desde/con y en el “Sur”, con “los nadie”, en su lengua, a su ritmo y como otro componente más del grupo minorizado arabo-musulmán dariya parlante, salvaguardando claro está las distancias – a veces, difícilmente salvables – y a través de grupos de discusión, hablar con algunos miembros representativos de entidades políticas, culturales, religiosas y educativas del colectivo citado a fin de desvelar por qué el dariya ceutí es infravalorado a nivel inter e intragrupal.

Esquemáticamente estas serían las preguntas sobre las que se fundamentará el siguiente capítulo

- ¿En qué fundamentos se basaban para defender esa ilusoria adscripción pan-arábica?
- ¿Se puede considerar como un (tercer) espacio de encuentro?

La condición era que los y las participantes fueran dariyaparlantes o dariyófilos, y que su ámbito de actuación fuera local: esto es ceutí.

GRUPO . DISCUSIÓN	FECHA	HORA	DURACION	PARTICIPANTES
PROF.REL.ISLÁMICA	16/06/2015	19:45	75 min.	Abs. Abd. Ma. Mj. Lm
VOLUNTARIOS ONG	30/06/2015	19:30	78 min.	Na. Je. Mo. Os.
ASOS. CULTURAL	01/07/2015	20:10	60 min.	A.R.Z. N.Y.A2.MC.ML.R1
PART.POL. LOCAL 1	02/07/2015	20:10	55 min.	N.A.B.S.A2.M1.W.M2.
PED. CIUDADANA	07/07/2015	19:15	65 min.	I. N. S. F.O.
PART.POL.LOCAL2	04/08/2015	20:55	74 min.	R1. RA. R2
ENTI. RELIGIOSA	06/08/2015	21:30	80 min.	Ha. Mu. H. La.

Tabla 9. Sesiones del Grupo de Discusión de la Segunda Parte

1.1. Etapas para la realización de los Grupos de discusión

A diferencia de la primera parte llevada a cabo con las madres y los padres del alumnado dariyaparlatante ceutí, en ésta buscamos revelar cómo es percibido el dariya por una parte de los representantes políticos, religiosos, educativos y culturales de la comunidad AMAD, por qué es infravalorado a nivel inter e intragrupal y si lo podrían considerar como un - tercer - espacio de encuentro. Y al igual que en la primera parte, delimitado el campo semántico, se

ha procedido a construir las categorías en forma de preguntas detonadores principales y alternativos con las que se provocaría la conversación.

1.1.2. Reproducción:

En referencia al reclutamiento y composición, se ha tenido en cuenta las siguientes características:

- a. **Homogeneidad intra-grupal:** pertenecer a una entidad política, religiosa, asociativa, educativa que representara el colectivo y ser dariyaparlannte o dariyófilo.
- b. **Heterogeneidad inter-grupal:** reflejada en las diferentes entidades.
- c. **Comunicabilidad.**
- d. **Disponibilidad:** como sólo se tuvo una sesión con cada entidad participante no tuvimos las mismas dificultades que con los primeros grupos.
- e. **Los invitados de honor:** los participantes eran en su mayoría jóvenes solteros, ceutíes y también dariyaparlantes o dariyófilos.
- f. **El espacio:** las respectivas sedes de las entidades, el aula de un colegio y otra de la facultad. Si en la primera parte apenas hubo problemas para agrupar a los participantes, con los de la segunda parte de la investigación nos costó mucho hacerlo. La gran dificultad que tuvimos fue la de concretar las sesiones, porque como la composición de los grupos era tan variopinta, era difícil que coincidieran todos. Los políticos porque estaban de campaña electoral; por lo tanto entre la precampaña, la campaña y la post-campaña, era complicado reunirlos. Con los del ámbito educativo lo mismo, tanto los profesores como los estudiantes entre preparación del examen, las correcciones, las actas y luego las vacaciones tampoco podían. Y en lo que respecta a los del ámbito religioso y

cultural y el resto, como este año (2015) el Ramadán (mes del ayuno) cayó en pleno verano: de día estaban en ayuno y de noche asistían a los rezos en las mezquitas, tampoco podía ser... Pero afortunadamente, tras casi siete meses de insistencia pudimos llevar a cabo la tarea.

g. Toma de contacto

Tras una breve presentación tanto del investigador como – en líneas generales - del trabajo que se iba a realizar, se informó a los participantes en qué consistiría el tema principal a tratar y se acordó con unanimidad el lugar en el que se iba a celebrar la reunión, la duración de la misma, los compromisos éticos de investigación, así como la fecha y hora¹⁶⁷.

h. El moderador, con su actitud neutral plantea los detonadores escucha y observa. Sin embargo, esta vez en algunas ocasiones tuvo que intervenir ya que algunos participantes no respetaron las reglas acordadas (faltando al respeto, queriendo monopolizar el discurso, saliendo del tema tratado, o tratando arrogantemente y con humillación al moderador).

i. Los detonadores del discurso. Se ha seguido el mismo proceso que el de la parte primera: de preguntas generales y abiertas a más específicas y cerradas. Dejando al final un margen en el que se leyeron unos poemas y unos dichos de la tradición a fin de desenmascarar los fundamentos sobre los que son construidas algunas retóricas etnocentristas panarábigas e islamistas puristas

Las preguntas claves en todas las sesiones eran casi las mismas, aunque con algún que otro grupo, cuando se animaba el debate aprovechábamos para incitar la discusión y favorecer el debate que, en un ambiente más apaciguado, hubiera sido difícil hacerlo.

¿Qué lenguas hablamos, con quién y dónde?

¿Qué entendéis por lengua materna?

¹⁶⁷ Véase las tablas de sesiones, así como las del perfil de los participantes.

¿Cuál es vuestra lengua materna?

¿Por qué se auto/marginaliza e infravalora?

¿Qué opináis sobre las conclusiones a las que llegamos con las madres y padres? : en cuanto a la política lingüística, “Continuidad/discontinuidad”, Prohibido hablar árabe”...

¿Consideráis el dariya como lengua mestiza y rica o bien como bastarda?

¿Creéis que el dariya puede ser un tercer espacio?

1.1.3. Producción

A fin de lograr la mayor naturalidad posible se ha creído necesario dejar un margen de flexibilidad en cuanto al tiempo, así como a los participantes.¹⁶⁸ Decir que los primeros minutos de las sesiones eran los más difíciles¹⁶⁹, todo arranque suele serlo; pero una vez roto el hielo, las opiniones fluían por sí solas.

¹⁶⁸ A priori se acordó con los participantes que las sesiones tendrían una duración aproximada de una hora; sin embargo, superados los cuarenta y cinco minutos, se consideraría logrado el objetivo.

¹⁶⁹ Resaltar que en tres ocasiones (dos con participantes de los partidos políticos, y la tercera con dos miembros de una de las entidades religiosas) la tensión llegó hasta tal punto que, por poco íbamos a anular la sesión. Finalmente, gracias a la frivolidad temperamental del moderador, se pudo reconducir la discusión y sacarle provecho, ya que con el arrebato pudieron brotar opiniones arrogantemente puristas y excluyentes que de otra manera no hubiéramos podido “apreciar”.

Grupo 1º: Profesores de Religión Islámica

IDENTIFICADOR	Abs.	Abd.	Ma.	Mj.	Lm
EDAD	45	48	42	41	45
NACIDO EN	CE	CE	CE	CE	CE
SEXO	H	H	M	M	H
ESTUDIOS	E.SP	E.SP	E.SP	E.SP	E.SP
ESTADO CIVIL	CA	CA	CA	CA	CA
Nº DE HIJOS	2	3	2	3	3
IDIOMAS	DA.ES.FR.AM.	DA.ES.IN.	DA.ES.IN.	DA.ES.IN.	DA.ES.IN FR.

Tabla 10. Perfil de los informantes del Grupo de Profesores de Religión Islámica

Tras una breve presentación del formato y el desarrollo del grupo de discusión, empezamos con la pregunta ¿Qué lenguas hablamos normalmente, con quién y dónde?

Todos los y las participantes respondieron casi lo mismo:

M.J.: *yo creo que depende de la situación...el sitio donde vivas, la situación en la que te encuentres [...] y el espacio en el que estás.*

Abd.: *Normalmente el dariya con los padres, porque lo que es en la casa propia...en español, en el colegio en español. Yo creo que el dariya, sobre todo cuando estamos con nuestros padres, o nuestros mayores.*

Aducen que dependiendo de la lejanía o cercanía de la periferia se tiende a hablar más o menos su lengua materna o el español. Si el entorno es familiar e íntimo utilizan la primera, sin embargo en instituciones públicas o con castellanoparlantes pues el segundo.

No obstante si con las personas mayores de su ámbito comunitario afirman hablar en dariya, no tardan en declarar que con sus hijos o su alumnado lo hacen en español:

Abd.: *Yo intento hablar con ellos en dariya. No mentira, hablo en castellano porque me resulta más fácil.*

Por un lado, tal sencillez se debe primero a la incapacidad de los/as pequeños/as para poder comunicarse en su lengua materna, así como a la vergüenza que sienten al hacerlo; pero por otro, y en relación al alumnado evita hablar dariya, para no ser recriminado puesto que no se le permite hacerlo en los colegios. Prohibición anunciada:

Abd. : *En carteles que han ido poniendo en los colegios “Prohibido hablar en árabe”. Y yo un día entré y dije “Prohibido hablar en todas las lenguas, no solamente en árabe”. Y me comentó una profesora: “Es que no nos entramos cuando ellos hablan en árabe. Y ¿si te hablan en inglés? ¡Tampoco te vas a entrar! Entonces, si tú para explicar te interesa que los niños estén en silencio pues les mandas callar. No prohíbas.*

Y por efecto Pigmalión -negativo en este caso- se ha asimilado hasta tal punto que:

Lm.: *si se le ocurre hablar en dariya... “Ah mira éste” ya lo estigmatizan porque...es que aquí en algunas clases pasa lo mismo... “Maestra...este ha dicho no sé qué en árabe/dariya” El niño como si hubiera cometido un crimen.*

Una privación que se hace extensiva no sólo al alumnado sino tanto a sus padres y madres como, aunque de manera implícita, al profesorado.

Abs. *Otra anécdota. En el claustro, en la entrega de notas de la segunda evaluación, un profesor se levanta, porque tiene una petición /queja que le gustaría manifestar en ruegos y*

preguntas. Le dieron la palabra y dijo: “los padres cuando están en el pasillo esperando el turno para recoger las notas...hablan en árabe... ¿por qué hablan en árabe?”

Abd.: Igualmente nos están ya condicionando, ya que no puedes hablar dariya en ciertos espacios, no es que ya te obligan, sino que (...) tú mismo llegas a un sitio y dices “tengo que hablar en español. No puedo hablar en dariya”.

Abs.: Hoy precisamente, ha venido a mi clase el conserje; y como es dariyaparlatante ha hablado conmigo en árabe. Los niños se han quedado sorprendidos...ya que me dijeron “¿Profe....todo en árabe?”... Si él me habla en árabe, yo le tengo que hablar en árabe. Hay que romper también ese....miedo.

Lm.: Es que hasta a nosotros nos da miedo muchas veces hablar en dariya.

Otra de las preguntas clave que les hicimos a los/as participantes tenía relación con la infravaloración del dariya; a lo que nos respondieron de manera diferente.

Lm.: cuando se trata del dariya, la subestiman e infravaloran...por ser una lengua atrasada.

Ma.: El otro día...aunque yo no entro nunca en debate con ellos. Primero porque no estoy capacitada para hacerlo. Por lo tanto prefiero cerrar la boca y callarme para no ponerme a llorar. Pero me duele mucho lo que suelo oír. El otro día, una profesora de inglés – supuestamente catedrática - que tras hablar largamente durante una reunión, al final remató con su teoría diciendo: “¿Saben por qué estos niños suspenden inglés?”(...) “Porque su lengua materna no es una lengua. El dariya no es una lengua.”(...)Porque no está *estructurada*¹⁷⁰. Si fuera el árabe sí le ayudaría.”

Lm.: Nosotros mismos la menospreciamos.

¹⁷⁰ Precisamente es la frase lapidaria repetida constantemente por los detractores del dariya. Suena a un *déjà vu*. Por una parte, resaltar que la gran mayoría del alumnado universitario que se especializa en Educación Infantil, Primaria o Social en la Facultad de Ceuta, suele estudiar ambas especialidades (Sociología y Sociolingüística) y muchos bajo la tutela de los dos autores aludidos en el capítulo “Desde la academia”. Y por otra parte, el sentimiento de impotencia y exclusión revelado por la participante refleja lo percibido por los padres y las madres...

Abs.: *Eso...eso es lo que pasa.*

Mj.: *Y además se aprovechan aunque no tienen razón. Siempre están con que el niño no aprende porque habla dariya, el niño no se entera porque....esa teoría es falsa. Y no hay manera de quitársela de la cabeza. No. Tienen que hablar en casa en castellano.*

Abd.: *nosotros los “mgarba”¹⁷¹, más bien acomodados nos da un poco de vergüenza hablar en dariya. Entonces inculcamos a nuestros hijos que hablen español más que el dariya. Si os fijáis el factor económico... la gente de un nivel económico alto, tienen un nivel de dariya muy bajo. Quizás sus hijos sepan leer árabe, porque van a colegios de árabe. Pero a la hora de hablar, hablan más en castellano.*

Mj.: *tenemos dos caras. Resulta que damos mucho valor al castellano e infravaloramos nuestra lengua y como nos sentimos inferiores con respecto a la gente de Marruecos pues hablamos con un idioma que se supone que es algo más valioso.*

Además el hecho de que hable bien el castellano tampoco le asegura nada, al fin y al cabo para qué va estudiar si no hay trabajo, como dijo

Lm.: “No hay trabajo, no hay horizonte.”

A continuación, tras pedirles su valoración sobre el mestizaje del dariya alegaron:

Lm.: *De hecho el mestizaje existe, porque el dariya para que sea ceutí, es porque tiene una característica concreta: está mezclado con el castellano.*

Mj.: *el dariya está formado por muchas palabras castellanas. Y se está perdiendo verdaderamente.*

Abd.: *Eso es un mestizaje enriquecido con el español.*

Mj.: *De hecho abusamos. Y va a llegar un momento en que desaparezca.*

¹⁷¹ Como se dijo antes, para autonombrarse el colectivo AMAD suele utilizar indistintamente las siguientes nomenclaturas: musulmán, árabe, magrebí, marroquí, ceutí o moro (con sentido despectivo) y para referirse al colectivo CAPC lo hace a través de (nesrani (cristiano), gauri (europeo/occidental) o kafir (incrédulo).

Sobre todo porque realmente lo que su alumnado – y no sólo el alumnado - desearía aprender y proteger es el árabe por relacionarlo - inherentemente - con lo religioso, no pudiendo concebir la “musulmanidad” sin la “arabidad”, ni esta última con la cristiandad.

Ma: *Eso a los niños les cuesta entenderlo. Se creen que para ser musulmán es obligatorio saber árabe.*

Lm.: *y tampoco entienden que alguien que hable árabe pueda ser cristiano.*

Abs.: *eso les pasa mucho también a los conversos que son obligados a estudiar el árabe, ¿Qué tiene eso que ver con la fe?*

Y como última consulta relativa a su quehacer les preguntamos: ¿Con qué lengua os gustaría impartir vuestra asignatura?

Ma.: *a mí me gustaría impartirla en dariya. Llegaría más a los niños. No totalmente. Hay cosas que las podría explicar en español mejor que en dariya. Me gustaría tenerla como recurso.*

Abs: *Yo lo hago aunque a escondidas.*

Mj: *yo en mi clase, en castellano. Creo que transmito mejor en castellano. Pero si tengo que hablar en dariya lo hago. Incluso cuando están los otros profesores en frente. Como recurso. Para algo puntual.*

Abd: *Me tengo que confesar, al igual que Abs. hablo en dariya.*

Ma: *entonces vais contra la norma. Porque si en el colegio se les dice a los alumnos que no hablen en dariya y tu rompes esa norma.*

Abd: *enriquece mucho a los alumnos (...) Yo la utilizaría como recurso.*

Lm.: *Si es como un recurso estoy de acuerdo. En muchos colegios habrá niños mestizos [...] y cuántos mestizos no sabrán hablar ninguna palabra.*

Casi todos/as concluyeron que les gustaría utilizar el dariya en el aula aunque fuera sólo como recurso cuando hiciera falta, y teniendo en cuenta siempre a quienes no saupieran hablarlo.

Grupo 2º: Voluntarios Ong.

IDENTIFICADOR	Na.	O.	J.	Js.
EDAD	44	25	45	46
ORIGEN	MA	CE	CE	PE
SEXO	M	H	H	H
ESTADO CIVIL	CA	SL	SL	CA
HIJOS	1	0	0	1
ESTUDIOS	E.SP	E.SP	BA	E.SP
IDIOMAS	DA.ES.FR.AR.IN	DA.ES. ING	ES.DA.AR.FR.IN	DA.AR.ES.IN.FR

Tabla 11. Perfil de los informantes del Grupo de Discusión Vol. ONG

La especificidad este grupo es el de trabajar con colectivos vulnerables (subsaharianos y magrebíes) asentados en (o en tránsito por) Ceuta. Además, uno de sus componentes no tiene el dariya como lengua materna aunque la habla, ni es ceutí. En general, hablan habitualmente el español y el dariya, y – dependiendo de los usuarios a quienes atienden, suelen utilizar el francés y a veces el inglés.

J: *en el trabajo español y con mi familia y en la calle dariya y español o mezclando ambas cosas.*

U: *depende de con quién esté. Si es con dariyaparlante pues dariya. En casa medio, medio. Y en el trabajo español.*

N: *pues yo hablo con mi niña en dariya. Pero en la calle a ella no le gusta que le hable en dariya. Prefiere que le hable en español y si quiere hacerlo en dariya lo hace en voz baja.*

Js: *hombre... el castellano en una situación más formal, ¿no? Aunque yo en el trabajo meto también cosas en dariya y en árabe, pero claro hay cierta reticencia en hablar dariya.*

Y al preguntarles por las posibles causas de tal reparo cada participante lo achacaba a algo diferente:

Js: *Es normal porque el castellano es la lengua oficial.*

J.: *sí. Eso pasa habitualmente. Por ejemplo estamos en una oficina hablando con algún compañero en dariya, y viene alguno que es hispanoparlante, y ya te sientes tú obligado casi a cortar, no es porque no te entiende... en ese ambiente se percibe como si tú estuvieras escondiendo algo. Hay una gran desconfianza a ese idioma y al que lo habla. Hay un juicio, sí, sí muy en el fondo hay un juicio...*

U: *(hablo) castellano, si su nivel cultural es más bajo pues, el dariya.*

Lo que no dice el anterior participante – o mejor aún lo confiesa después – es que, aunque él quisiera mantener una conversación exclusivamente en dariya durante más de cinco minutos, le resultaría “imposible”. Pero es que además están prohibiendo hablarlo a través de carteles como el que Js. pudo ver “en la piscina” pública.

N: *pero la lengua materna hay que hablarla con toda la libertad del mundo. Y nadie te lo puede prohibir. Es peligroso incluso. Ponerle los límites a un niño que empieza a abrir los ojos al mundo... Y que su madre intente no hablar con él en la calle.*

Js: *aquí hubo una política de aculturación.*

N: *esta gente quiere eliminar del cerebro del niño su bagaje.*

Js.: *dentro de la cultura musulmana de aquí ha habido un machaque importante de las potencias del centro. Un machaque constante, colonización con todo su discurso: que vosotros sois incivilizados, que vengo a civilizarlo. Entonces la valorización viene luego...*

Y en nuestro caso se acaba interiorizando ese desprestigio

U: yo me valoro en función de lo que la gente cree que es valioso, depende del canon de valor que tiene la gente...Si a mí se me dan a elegir entre un Porche y una Mercedes...el Porche.

U: a mí muchas veces me dicen: ¡Tú vete pa` Marruecos! Entonces como mi identidad está aquí yo me esfuerzo por parecerme a los de aquí.

J: en Marruecos por ejemplo, la gente llana habla el dariya y estudia el árabe fusha...Hay un desfase entre la gente de arriba y la gente de abajo. La gente chic habla francés. Es como lo que pasa aquí ¿no? El idioma que domina que es el que vale, y para el resto... ¿Por qué mi idioma no vale? Yo quiero que valga igual que el tuyo. Si no lo valoro y lo pongo a tu altura, vas a seguir diciéndome el tuyo no vale.

Js: porque no se habla. No lo estudian. No hay interés.

Cosa que no sucede con el árabe, que tiene más prestigio...ya que

J: a mi entender, el árabe es más **institucional**, en medios de información. Y lo utilizamos en un nivel **más culto**, con la gente que sabes que lo entienden. Pero el dariya se utiliza con la **gente llana**, con todo el mundo.

Js: pero que hay **necesidad** porque cuando vas a la EOI ves que hay muchísimos dariyaparlantes estudiándolo (el árabe).

U: (por ser un) idioma **vulgar**.

Js: sin embargo hay dariyas que son más **cercanos** a lo que es el fusha...y a lo mejor éste (el ceutí) sería de los **más alejados**.

Js: Para mí, el dariya primero para que se pueda estudiar tiene que tener una **gramática**. Tiene que tener un estudio previo para enseñarlo. Sino...

J: no estamos hablando de su enseñanza o para estudiarlo. Estamos hablando de **la utilidad**.

Js: la carencia que veo en el dariya es que primero no tiene **literatura**.

J: si pero ¿en la vida diaria?

Js: en la vida diaria **te puede servir**.

J: A eso me refiero...es **útil**.

N: no solamente eso. Es tu lengua materna y no la vas a cambiar por el fosha para aparentar ser más culto. Luego está la parte **emotiva/afectiva...** te puede crear incluso **crisis de identidad**.

U: a mí me decían tú no eres de aquí. Vete para Marruecos. Ahora tú te vas a Marruecos y te dicen tú no eres marroquí, vete para allá. Y esto me lo han dicho a mí en los dos lados yo **estoy en medio de los dos**.

J.: ¡Que me digan que el árabe o el dariya es un idioma **importado...extranjero!** Y no hables porque si no te consideran pro marroquí.

Y para finalizar, les hemos preguntado sobre la viabilidad de “un espacio de encuentro”, si consideraban el dariya ceutí como un Tercer espacio.

U: si claro que sí es viable.

Js: o sea yo creo que no es la lengua sino lo que hay detrás de ella. Claro que si dos personas no se quieren entender, ya pueden hablar la misma lengua, ahora como hablen lenguas diferentes pues...la hostia.

J: una compañera me dijo “Cuando llegué al colegio y escuché lo de yu yuy uyu a mi no me ha gustado meter a mi hija ahí”. Le asustó que la gente hablara árabe.

Con lo que se concluye que el valor dado a una lengua es el que se concede a sus hablantes, y que el desencuentro es debido más a la voluntad de los sujetos a no encontrarse que a las posibles rasgos diferenciales que los caracterizan.

Grupo 3º: Asociación Cultural.

IDENTIFICADOR	A.	R.	Z.	N.	A2.	MC.	ML.	R1	Y.
EDAD	37	38	28	28	28	52	35	20	34
ORIGEN	CE	CE	CE	CE	CE	MAR	CE	CE	CE
SEXO	H	H	H	H	H	H	H	H	H
ES. CIVIL	CA	CA	CA	CA	CA	CA	CA	SL	CA
HIJOS	1	3	2	0	0	3	3	0	2
ESTUDIOS	E.SP	E.SC	E.SC	BA	E.SP	E.PR	E.SC	E.SC	BA
IDIOMAS	ES.DA AR.	ES.AR. DA	DA.ES. AR	ES. DA	ES.DA. AR	ES.DA. AR	DA.ES. FR	ES.DA	ES.DA.AR. AM.IN

Tabla 12 .Perfil de los informantes del Grupo de Discusión Aso.Cultural.

Como antecedente nos gustaría resaltar que la selección de esta Asociación se debió a tres causas principales: su reciente creación, su posicionamiento literalista (que privilegia el texto a la lógica y al contexto en la interpretación de la tradición islámica); y - en relación a lo personal - porque algunos sus dirigentes rumoreaban¹⁷² que, con nuestra investigación, perseguíamos combatir el árabe fomentando el dariya.

Al igual que hicimos con los anteriores grupos de discusión, rompimos la tensión¹⁷³ que reinaba interrogándoles por la lengua usada habitualmente, con quién y en qué contextos. Casi todos respondieron lo mismo: “español y dariya”. Excepto su profesor “A” que añadió:

A: también y el árabe en el ámbito académico. Y cuando salimos del ámbito educativo español y dariya...(remarcando luego) personalmente, mayormente no utilizo el español, sino el dariya.

¹⁷² Coincidiendo con la campaña política local, los dirigentes de esta Asociación, tras recibir la visita de uno de los partidos políticos localistas cuyos miembros son amigos de infancia, les comentaron a éstos el rumor difundido arriba señalado. Y éstos a su vez nos lo hicieron llegar. Seguidamente, como Ceuta es tan pequeña, en un encuentro casual, les invitamos a colaborar participando como grupo de discusión a fin de aclarar, por un lado sus infundadas dudas; y por otro, para que ellos - como representantes del discurso literalista - expusieran lo que opinaban al respecto de los puntos a tratar con el resto de los grupos de discusión.

¹⁷³ Algunos participantes se mostraban reticentes a concedernos la hora acordada; no obstante, al ver que su profesor “A” lo permitió, no podían llevarle la contraria. Dicho esto se constata que en su mayoría eran estudiantes de lengua árabe, y el resto miembros de la entidad.

De la misma manera y en concordancia, todos insistieron en el uso tanto del dariya como del español en el ámbito familiar, así como en la calle. Con la diferencia en que si la mayoría lo expresó de manera natural, su profesor dándole un tono reprobador dijo:

A: *Y hay quienes están acostumbrados a hablar español incluso dentro de sus hogares, en el trabajo, hasta el punto de que sus hijos no saben hablar dariya.*¹⁷⁴

A continuación, les pedimos que nos confirmaran aquello que nos contaron en los grupos de discusión anteriores respecto a la prohibición de hablar dariya y lo corroboraron.

R: *sí, es verdad.*

MA: *no solamente eso sino que te castigan por hacerlo.*

A2: *y quien tiene miedo a ser castigado...*

MC: *si trabajas en cualquier sitio, sobre todo en lo público, cuando hables en dariya serás sancionado. Te sacan un artículo en el que se dice que se prohíbe hablar cualquier lengua que no sea la oficial. Eso sí, esto pasa solo con el árabe; porque si lo haces en inglés o francés no pasa nada.*

A2: *cuando un niño habla mucho dariya y no sabe hablar bien español, el colegio llama a sus padres para decirles que no hablen con ellos en dariya. Sino que – incluso en casa – que les hablen es español.*

A: *hay quien se avergüenza hablar dariya o pertenecer al islam y a los árabes.*

Z: *hay quienes les da vergüenza, hay también quién le enorgullece y hay otros que aunque quieren no saben hacerlo. Por lo que prefieren no hacerlo porque no lo pronuncian bien. Dentro de mi familia, en sus casas yo les hablo en dariya y ellos me responden en español.*

R: *esos no son de Ceuta, suelen estar criados con cristianos.*

¹⁷⁴ Pese a que tanto el profesor “A” como “R” (uno de los responsables de la asociación) aceptaron participar en la sesión, a veces mostraban su malestar mediante la entonación, la gesticulación o -como lo que hizo el profesor y repetía después “R” - tras terminar su respuesta, diciéndonos secamente: “¡siguiente pregunta!”.

A: *no es necesario. Yo tengo experiencia con mis alumnos/os, criados/as en casa de sus padres cuyo 90% del habla es español, por lo tanto ellos/as también la utilizan.*

R: *estos se avergüenzan porque cuando intentan hablar en dariya se ríen de ellos.*

Cuando le preguntamos por su lengua materna todos coincidieron en calificarla como mezcla; solo que cada uno lo hizo a su manera:

A2: *una mezcla.*

R1: *el dariya.*

Y: *el dariya ceutí y el español.*

N: *lo que yo veo en ese aspecto es que no somos bilingües ni somos nada. Ni hablamos bien español, ni árabe y tenemos una lengua materna que es esa mezcla el dariya marroquí y el español. Lo que yo veo es que muchos jóvenes... no son capaces de mantener una conversación en dariya marroquí...yo tampoco soy capaz de hablar sólo en dariya durante cinco o diez minutos. No puedo. Tengo que estar esforzándome...*

R: *según observo en mi generación, los casados con una mujer de Marruecos, que no habla español, sus hijos suelen ser bilingües y hablan mayormente dariya. Sin embargo, los que están casados con ceutíes, que hayan pasado por esa experiencia escolar en las que se les prohibía hablar dariya, sus hijos mayormente no hablan dariya. Excepto unos poquísimos.*

MC: *lengua ceutí, específicamente ceutí.*

A2: *para nosotros únicamente.*

Y como se dijo anteriormente, a fin de explotar las especificidades de cada grupo, - siendo éste de corte islamista - decidimos ver en qué basaba sus argumentarios que empujaban a sus miembros concebir la “musulmanidad” como algo inherente a la “arabidad”; por lo que la

sobrevaloración de ésta última, es cuando menos indispensable por su obligatoriedad, puesto que según los participantes:

Y: *para entender el islam como es, hay que hacerlo en árabe.*

A: *evidentemente. No es condición...Pero otra cosa es que si una persona abraza el islam, claro que necesita la lengua árabe. Ya que con el árabe entenderá el Corán y con el árabe comprenderá la tradición profética (...) comprender el árabe implica entender el dariya, cosa que no sucede en el caso contrario (...) Hay incluso quienes creen que el árabe es el dariya. Cuando en verdad una cosa es el árabe y otra el dariya.*

R: *(dirigiéndose a su profesor, plantándole cara¹⁷⁵) una cosa que me gustaría resaltar es que la valoración y el fomento del dariya ceutí, favorece más la adscripción al islam. Cosa que se dificulta con su pérdida. Esto es una realidad. Y el mejor ejemplo vivo que tenemos son nuestros hermanos de Melilla. No tienen el árabe, pero...*

A: *¡Evidentemente! Pero lo que yo digo es que la gente de Ceuta tienen que hacer todo lo posible para que sus hijos aprendan la lengua árabe.*

A: *perdona Hamed, lo que yo no aconsejo es que se enseñe en dariya¹⁷⁶ en los colegios. Que se haga en árabe. Se podría permitir que se hablara en dariya entre los alumnos, pero no aconsejo a las instituciones que enseñan a sus hijos en dariya; sino, no se extinguirá esta **enfermedad**. Porque esta enfermedad con el dariya no hace más que crecer. Antes dijiste que el dariya ceutí está mezclada, y según veo durante estos últimos años, se van eliminando letras en dariya y aumentan las letras del español.*

¹⁷⁵ Resaltar el parecido de esta situación a la vivida por las dos participantes del grupo de madres; en la que una de ellas, a partir de su posicionamiento que le llamamos ceutí, defendía la especificidad convivencial que se daba en la Ciudad, mientras que la otra desde un purismo moralizador le advertía del peligro mediante la metáfora “miel envenenada”.

¹⁷⁶ Este tipo de debate que contraponen el dariya al árabe, generalmente ha sido importado por los panarabistas de algunos países árabes; y de manera singular, por la polémica creada desde la independencia del país vecino acerca de la arabización administrativo-educativa. Un debate candentemente actualizado en el ámbito educativo de Marruecos que se podría resumir en lo siguiente: enseñar dariya o en dariya. Pero que al fin y al cabo es totalmente ajena a la realidad ceutí.

R: *reconocer este dariya, lo reconocemos ya que es una realidad que vivimos en el día a día; pero de ahí a reconocer que la enseñanza de la lengua árabe ha de hacerse a través del dariya ya es otra cosa.*

Obviamente aunque los participantes aparentan defender su lengua materna, lo hacen subordinándola al árabe, misma lógica etnocentrista del “sí pero...”. La característica con la que Herrero (2013) calificó al hablante dariyaparlatante ceutí, según la cual éste se encuentra entre (ser real, dariya) / (ser ideal, fusha); es decir - en medio de - entre lo que es/habla y aquello que le gustaría ser/hablar.

Grupo 4º: Partido político local 1

IDENTIFICADOR	NA	A1	MAL	B	S	A2	M1	W	M2
EDAD	29	31	26	17	55	25	22	23	19
ORIGEN	CE	CE	CE	CE	PE	CE	CE	CE	CE
SEXO	M	H	H	H	H	H	M	M	M
E.CIVIL	CA	CA	SL	SL	CA	SL	SL	SL	SL
HIJOS	1	1	0	0	5	0	0	0	0
ESTUDIOS	E.SP	E.SP	E.SP	E.SC	BA	E.SP	E.SP	E.SP	E.SC
IDIOMAS	ES.DA. AR	ES.DA. AR.IN	ES.DA. AR.IN	ES.DA. AR.IN	ES. FR	ES.DA. AR.IN	ES.DA. AR.IN	ES.DA. IN	ES.DA. AR.IN

Tabla 13 .Perfil de los informantes del Grupo de Partido Político Local

Además de significativo, cuantitativamente el siguiente grupo de discusión ha sido uno de los más numerosos. En su mayoría, está compuesto por jóvenes ceutíes que no superan los treinta años, con estudios superiores y - pese a su consciente estado de marginalidad - no muestra ningún tipo de resentimiento; más aún, aboga por una convivencia pacífica desde la horizontalidad.

Prueba de su alto nivel de consciencia y cordialidad, son - respecto a lo primero - sus profundas ideas y posicionamientos comprometidos¹⁷⁷ revelados a lo largo de la sesión; y en cuanto a lo segundo, la ejemplar paciencia y hospitalidad para con - el integrante de mayor edad - su invitado. S. un hombre de origen andaluz, converso, que no es dariyaparlante ni dariyófilo, y que como se verá a continuación, forma parte de los participantes aludidos en la introducción de este apartado por quienes fui arrogantemente humillado como se verá más

¹⁷⁷ Entendido el vocablo compromiso en su acepción política: todos/as son jóvenes del partido político ceutí Caballas.

adelante en algunas de sus actitudes. Probablemente la causa haya sido el no haber entendido el sentido de la investigación.

La calificación “significativo” arriba utilizada, ha sido precisamente en relación a este participante: su actitud supremacista será paradigmática para mostrar el otro tipo de etnocentrismo, el arabo-islamista. Resaltar que siendo el único que no hablaba el dariya, por respeto y deferencia decidimos (los participantes y yo) hablar en español. Aún así, su comportamiento no ha sido para nada afable: cada vez que intervenía, parecía que lo que pretendía era reventar la charla o cuando menos incordiar.

A la pregunta de qué entendían por lengua materna, se obtuvo lo siguiente:

B: *la lengua que han hablado tus antepasados.*

M1: *la que has aprendido a hablar en tu casa con tus padres.*

Z: *la primera que escuchas en tu casa.*

N: *la que hablas con tu madre, tu padre de niñez.*

A continuación se les consultó por su lengua materna; y exceptuando la de S que era el español en su variante andaluza, todos/as respondieron lo mismo: el dariya. No obstante, prefieren hablar español porque les resulta más fácil.

A: *yo pienso que eso les pasa porque en los colegios te obligan, obligan a los padres... yo no entiendo por qué un profesor no puede aprender un par de términos.*

N: *sí lo aprenden...después de tantos años, lo aprenden pero no lo quieren manifestar y lo quieren erradicar en el sentido de decirle al niño “no, no en español. Tienes que hablar en español. No se puede hablar en árabe”.*

Incluso les mandan copiar cien veces no hablar en árabe.

M1: *porque consideran que al ser una institución española...es lo que te dicen: “estamos en un colegio español. No hay que hablar el árabe”.*

W: *a parte por los compañeros y por educación.*

A2: yo creo que es más bien por el prestigio que tiene la lengua o el idioma. Porque si fuera el inglés dirían otra cosa. Ahí te dicen que cuantos más idiomas hable mejor para el niño. Pero la categoría que tiene el dariya es inferior, por eso intentan eliminarla.

N: dicen que el árabe o el dariya ceutí perjudica la educación de los niños y en su formación... ¿por qué el inglés no perjudica? ¿por qué el francés no perjudica?

N: de hecho hay profesores musulmanes que también llevan inculcado eso. Por ejemplo yo en el colegio, veía a mis compañeros copiar cien veces “no hablaré árabe en clase”.

B: también puede ser como los mismos profesores que no pueden hablar dariya, puede que se sientan un poco excluidos o lo ven como una amenaza. Porque muchas veces por ejemplo cuando me pongo a hablar con un compañero mío en dariya, a lo mejor el profesor intuye que estamos conspirando.

M2: (puede) que tenga razón, que por educación no se debería hablar delante de alguien que no entiende. Pero tampoco es para tanto. También es la cuestión que después de tantos años no hayan aprendido el dariya. Es algo que llama mucho la atención.

S: yo por ejemplo no tengo **ningún interés**. No me interesa porque mira, aprender un idioma y más a mi edad requiere un esfuerzo¹⁷⁸. Entonces yo me niego a aprender un idioma que **no sirve para nada**. Mi **gran deseo** es lograr aprender el árabe... porque (el dariya) es una lengua que no es **culta**, que no es transmisora de cultura (...) Yo no tengo nada que ver con eso. Ni me siento de esa comunidad tampoco. Yo soy musulmán, entonces a mí me parece perfectamente lógico que se arabice la sociedad islámica. De hecho la **civilización es arabo islámica**... En esta ciudad hay un **choque de civilizaciones** sí señor, igual que pasa en Melilla, y sin embargo no tienen nada que ver el tema de la lengua.

N: pero yo no comparto eso de que digas que no sirve para nada. Es una lengua como cualquier otra. Se utiliza, la cultura está ahí, la lengua está ahí.

¹⁷⁸ Señalar que el participante utiliza la técnica disclaimers (desmentidos) citada por Van Dijk (2001).

M1: *Que a él no le interesa aprender el dariya. Es lo que pasa aquí en Ceuta. Si no quieren aprenderlo es porque no les interesa.*

En ese momento dirigiéndonos a S, le consultamos su opinión sobre los cuentos, historias y todo el bagaje oral transmitidos a lo largo de siglos, nos respondió:

S: *te sirve a ti y a tu tribu pero a nadie más.*

N: *sí pero ¿quién utiliza el árabe foshá en el habla diaria? ahí radica la importancia. El árabe culto sólo lo utiliza lo que es la élite.*

S: *no, no el árabe culto se usa como vehículo cultural. Porque el árabe culto es una lengua cultural. Sin embargo el dariya no.*

A: *tus nietos hablan el dariya perfectamente. Y tus hijos también. ¿Y tú dices que no te interesa?*

S: *no.*

A: *tampoco te interesa lo que dicen tus hijos y tus nietos.*

S: *porque si tenemos que hacer una conversación, digamos interesante en la que haya una comunicación, hay que usar el castellano.*

Como se puede observar, sus deseos de provocar que confrontan con la paciencia y amabilidad del resto de los y las participantes Además la concepción esencialista de la identidad que tiene este hombre, le lleva a dar por sentado que, aunque consiga aprender el dariya,

S: *nunca podré sentir lo que vosotros sentís*

M: *¿Nosotros no sentimos lo mismos que siente usted cuando hablamos castellano?*

S: *claro que no. Es diferente.*

Al llegar a este punto, les preguntamos ¿a qué se debe la infravaloración del dariya?

M1: *porque la consideran inferior.*

W: *porque la mayoría no la habla.*

Z: *yo creo que hay mucha gente que piensa que no es útil, que sólo lo es dentro de la Ciudad, y que fuera de ella no sirve para nada.*

B: *porque no tiene un alfabeto propio igual que el castellano o el árabe fasha.*

A2: *por tendencia general, siempre se tiende a querer lo que es ajeno.*

M2: *o simplemente porque como nos han inculcado que el castellano es la lengua que tenemos que hablar siempre...*

A continuación, el señor S. nos interrumpe diciendo:

S. *¿Hay más preguntas?”*

A lo que le respondimos que sólo faltaba una relacionada con nuestra propuesta: la relativa al “tercer espacio”.

B: *yo pienso que el dariya podría ser una lengua cooficial...la mayoría de la gente, casi el 50% de los que vivimos aquí lo hablan y lo practican. Y no porque sean musulmanes, sino que yo conozco y tengo amigos que no son musulmanes y hablan perfectamente el dariya.*

N: *es que nos machacan tanto en que no se hable en los colegios, el menosprecio, y la poca utilización va en detrimento del dariya. Y eso es algo por lo que deberíamos luchar y no deberíamos perder.*

A: *yo pienso que se debería defender, y que no estamos poniendo mucho ímpetu en esta lengua; y si no fuera porque muchos de nosotros, musulmanes de aquí, no nos casáramos con gente de Marruecos, esto ya se hubiese perdido hace ya mucho tiempo.*

W: *en casa se debería hablar por lo menos el dariya, ya que en el colegio tienen que hablar el castellano. Al menos en casa fomentarlo.*

N: *sí pero hay mucha ignorancia al respecto y le hacen caso a los maestros, pensando que están ayudando a sus hijos no hablando árabe cuando están haciendo lo contrario. Cuantas más lenguas mejor para el niño.*

Conscientes de la relevancia que tiene tanto la valoración y el reconocimiento de su lengua materna, como del bilingüismo, siguen sin entender cómo es que por parte del profesorado se continúe fomentando lo contrario.

Grupo 5º: Pedagogía ciudadana.

IDENTIFI- CADOR	I.	N.	S1.	F.	O.
EDAD	20	24	29	34	25
ORIGEN	CE	CE	CE	MAR	CE
SEXO	M	M	M	H	H
EST. CIVIL	SL	SL	CA	CA	SL
HIJOS	0	0	0	2	0
ESTUDIOS	E.SP	E.SP	E.SP	E.SP	E.SP
IDIOMAS	ES	ES.DA	ES.DA	ES.DA	ES.DA.IN

Tabla 14. Perfil de los informantes del Grupo de Pedagogía Ciudadana

La siguiente sesión está protagonizada por cinco jóvenes miembros de una Asociación Cultural. Subrayar dos cosas: la primera es que trabajan con todo tipo de colectivos partiendo siempre desde el principio de “ciudadanía”. Y la segunda es que entre los/as participantes hay una chica que, pese a no hablar el dariya le encantaría aprenderlo – según ella - por su utilidad e incuestionable necesidad.

A la primera pregunta relativa a las lenguas utilizadas habitualmente y en qué entornos, exceptuando la participante castellano parlante dariyófila, casi todos/as adujeron que

S: depende del contexto, en un contexto más familiar se usa más el dariya. En un contexto más de amistades y gente así más de la calle pues el castellano. O incluso en la casa los dos.

N: *yo la verdad pues suelo usar mucho más el castellano también. Pero en mi casa hacemos una alternancia de códigos, el mezclar.*

Después de relatar las anécdotas contadas por otros participantes, en las que revelaban la prohibición de hablar árabe a través de carteles en diferentes establecimientos, les pedimos dar su opinión o que nos contaran alguna experiencia parecida que hayan presenciado.

S.: *yo tuve una experiencia malísima trabajando en una empresa, donde la mayoría de la clientela son de Marruecos. Y había que darle prioridad a esa clientela, tratarle de manera especial, teníamos el calendario en la oficina de las fiestas marroquíes; y un día cuando estaba atendiendo a una señora, veía por detrás a la encargada riéndose de cómo hablaba la mujer, pero riéndose con otra empleada que era dariyaparlante.... Claro yo en ese momento me enfrenté a ella y me echaron.*

F: *porque nos suena mal. Es porque está vinculado a un sector de la población que es el que sufre todas las desigualdades, que es el que está más marginado...eso es el sustrato principal... El inglés siempre suena bien. ¿Y por qué siempre lo defendemos? Es la cultura hegemónica.*

S: *es por creernos que hay una lengua superior es la infravaloración. Nosotros mismos creemos que no es una lengua. Es eso. Yo creo que de ahí viene el problema. ...porque nosotros mismos no lo hablamos, por creernos que estamos faltando al respeto cuando es algo natural.*

F.: *Aquí en Ceuta, yo creo que hay un sector de la población bastante importante de castellanoparlantes que reniegan totalmente del dariya. También tiene que ver con que esos factores están multiplicados aquí en Ceuta por la herencia histórica que hay y por la ideología que aquí se emana que es muy muy muy conservadora y muy muy, muy franquista. Entonces para ellos, nosotros seguimos siendo los “otros”, los incivilizados, los salvajes.*

U: *bueno, cuando nosotros escuchamos hablar a los negros su idioma también hacemos lo mismo.*

I: *por eso es por la imagen que tenemos de ese sector.*

Un incomprensible y obstinado rechazo a la valoración y reconocimiento de la lengua de la mitad de la población ceutí, a pesar de su inminente necesidad, beneficio y legitimidad

I: *a mí incluso, me ha pasado en el hospital...hay personas que no se pueden comunicar en otro idioma que no sea el dariya, por las circunstancias que sean, yo veo esa necesidad. Es que yo necesito aprender dariya porque hay cosas que a lo mejor si el médico no sabe hablar dariya esa mujer no se entera de su diagnóstico.*

N: *yo por ejemplo hice algunas actividades en Reina Sofía (colegio) y con ellos (alumnos/as) siempre me expresaba en dariya ...porque además ellos se sienten más cómodos cuando hablan en dariya, y como eso era informal...*

I: *Entonces ¿cómo te sientes parte de una sociedad si no está reconocido? (El problema está)... En el reconocimiento que no se le da a una lengua que es necesaria.*

F: *yo creo que no es sólo el reconocimiento de la lengua. Es el reconocimiento a una parte de la población, porque lleva al no reconocimiento como ciudadano de pleno derecho.*

U: *pero la constitución dice que la lengua oficial es el castellano.*

S: *pero más allá de poder comunicarte, integrarte, relacionarte, está la autoestima...*

Llegados a este punto les preguntamos cómo se suele relacionar el fracaso escolar al dariya¹⁷⁹ y qué se podría hacer desde la escuela.

F: *posición etnocentrista totalmente. Está diciendo que el idioma es el factor determinante y se está olvidando de la exclusión, de la marginación, de la pobreza. Es otra cosa. Es la estructura del sistema. La estructura social tal y como está montada.*

¹⁷⁹ Puesto que todos/as los/as participantes han estudiado - o lo siguen haciendo - en la Facultad de Ceuta y han tenido como profesores a algunos de los autores analizados en la segunda parte de este trabajo, creímos necesario leer unas citas relativas a lo planteado para ver lo que opinaban.

U: *ya lo dijo el ministro en su momento en Cataluña “Vamos a españolizar a los alumnos”.*

I: *bueno visto el modelo de escuela que hay que se parece más a una fábrica que a una escuela. Pues anula todas las capacidades, cuanto más iguales y uniformes.*

F: *esto es totalmente lo contrario a lo que es la interculturalidad, la educación inclusiva y el reconocimiento del otro. Respecto a la sociolingüista cuando le decíamos ¿qué hacemos? Se iba al populismo. Bueno introducimos ahora el dariya en el aula, venga muy bien. ¿Y qué hacemos con el chino o con el...?” Mire usted, si se tiene que hacer se hace. Y como se dijo antes si en la península hay veinticinco lenguas y tropecientos idiomas...aquí es muy sencillo. Pero es que además ¿qué de malo tiene que toda la población al fin y al cabo, si no habla dariya , que tenga unas nociones básicas?*

U: *sí, a ver... hablar castellano se integra mucho más fácil; es que si no quieres aprender el idioma del dominante te vas a quedar siempre ahí fuera. Y al final lo que buscamos es socializarnos y que la sociedad nos reconozca... Lo primero es el español.*

I: *yo me quedo siempre con la frase de Antonio García Guzmán¹⁸⁰ que en la diversidad está la riqueza. Es que es eso, el que no lo quiera ver es que no lo quiere ver.*

Sorprende observar cómo es que “U” perteneciente al colectivo AMAD tenga tan normalizada la versión oficial aceptando cómodamente su estatus de marginalidad, cuando paralelamente “T” que pertenece al grupo CAPC denuncie lo anterior y abogue por la valoración del dariya.

¹⁸⁰ Actual Decano de la Facultad de Ceuta y Profesor Titular de Universidad en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar en la misma.

Grupo 6º: Partido político local 2

IDENTIFICADOR	R1a.	RA.	R2
EDAD	30	40	36
ORIGEN	CE	CE	CE
SEXO	H	H	H
ESTADO CIVIL	SL	CA	SL
HIJOS	0	2	0
ESTUDIOS	E.SP	E.SP	E.SP
IDIOMAS	ES.DA.AR.ING	ES.DA	ES.DA.AR.ING

Tabla 15. Perfil de los informantes del Grupo de Partido Político Local 2

Si el grupo anterior ha sido significativamente numeroso, en el caso de éste es totalmente lo contrario. Tras haber anulado un par de veces la sesión por escasez de participantes que no acudían a la cita prefijada, no tuvimos más remedio que llevar a cabo la discusión pese a su ínfimo número: tres. No obstante, cualitativamente ha sido de gran interés, ya que entre los tres, había uno que representa ese discurso panarabista algo resentido.

Desde la primera pregunta qué lenguas hablamos, con quiénes y dónde, empezamos a percibir el arrebato en el susodicho participante.

Ra.: *en casa, árabe...ya sabes dariya; y en la calle...contra (cuanto) más joven es el interlocutor más español hablas con él.*

Ri: *yo creo que todos mezclamos. Dependiendo de con quién sueles estar.*

R: *sinceramente, las lenguas que hablamos es la mezcla entre el árabe y el español. Más castellano que otra cosa.*

Afirman que cambian de lengua para facilitar la comunicación.

Ri: *es por facilidad. A lo mejor cuando no encuentras una palabra en árabe, la sustituyes inmediatamente en español y viceversa*

R: *porque hablamos un árabe mezclado.*

Para explicarles qué eso de mezcla (la alternancia de códigos) haciendo referencia a Ángeles Vicente¹⁸¹, el susodicho nos interrumpió sarcásticamente:

Ra: *sí los típicos estudios de campo que hablan con unos cuantos viejos de Ceuta les cuentan milongas...*

Y desde la concepción evolucionista afirmó que la lengua que hablaron “nuestros antepasados ceutíes” fue mejor que el que se habla en el presente.

R: *Un idioma más vulgarizado que el árabe del profeta, pero más culto que el que hablamos hoy día. Igual que el de hoy día es más culto que el que hablarán nuestros bisnietos dentro de tres siglos.*

Seguidamente les preguntamos ¿por qué a los/as niños/as – y no tan niños/as - dariyaparlantes les avergüenza hablar su lengua?

Ra: *nosotros nos acomplejamos. Pero es normal, si tú le prohíbes a un dariyaparlante hablar su idioma en el colegio, en el trabajo incluso a una enfermera hablar con los pacientes....qué te vas a esperar.*

Ri: *en verdad hay muchos factores, por ejemplo muchas veces vas por la calle y ves cómo los cristianos cuando te oyen hablar árabe, se giran y su reacción no es nada buena; sino todo lo contrario, o la señora aparta el bolso...yo creo que eso también influye.*

¹⁸¹ María Ángeles Vicente Sánchez es Profesora titular en la Universidad de Zaragoza. Facultad de Filosofía y Letras Departamento de Historia Medieval, Ciencias y Técnicas Historiográficas y Estudios Árabes e Islámicos, Área de Estudios Árabes e Islámicos y Especialista en dialectología árabe.

R: yo discrepo totalmente de esto...Y es verdad, desde el punto de vista de un profesor, se le facilita más las cosas si puede tener una comunicación más rápida con un alumno... Profesionalmente facilita más las cosas.

Ra: a ti, a mí y a él no nos dijeron que hablásemos español en casa. Esa es la prueba de que el dariya no es un obstáculo. La diferencia es que tú y yo hemos empezado a estudiar a los siete años.

R: el problema que tenemos es que la mayoría de las familias están desestructuradas totalmente. La situación laboral del padre es malísima.

Ra; para mí el ministerio de educación es el responsable...o sea un profesor no puede decirle a nadie que no hable su lengua materna en casa.

R: pero estamos hablando de cultura. Y vivimos en un estado español, estudiamos en español, ¿me entiendes? No tienes otra alternativa

Ra: el tema del dariya para ellos es pro- marroquí (...) aquí en Ceuta siempre hubo este tipo de debate. Tenemos que educarles a sus hijos de tal manera que cuando crezcan no quieran ser musulmanes.

R: que nos dejen con nuestra chilaba, nuestra babucha...porque la integración que se propone es abandonar mi identidad. Mi identidad es mi forma de vivir (...) yo soy autóctono. Soy africano, bereber del norte de Marruecos. Soy europeo por accidente

A continuación, cuando se les preguntó por la causas del menosprecio que se tiene a su propia lengua, Ra. Con ímpetu repitió unas siete veces:

Ra: el dariya no existe, porque no es un idioma; dariya ceutí, o marroquí o dariya argelino son estrategias que se han utilizado para erradicar el árabe de las sociedades (...) Es un árabe deteriorado... no es que diga que no es lengua¹⁸², el dariya es...el árabe de hoy (...) Mira esto lo dije yo antes cuando estaba con la UDCE, utilizar la palabra dariya es ir

¹⁸² Recuérdese las técnicas de disclaimers de Van Dijk.

en contra de que algún día sea el árabe cooficial en Ceuta, asesinas esa solicitud. Porque se nos va a decir ¿dónde está esa lengua qué pedís que sea cooficial? No existe.

Y desde esa euforia panarabista purista sigue vanagloriándose :

Ra: *yo lo llamo árabe, prefiero llamarlo árabe, porque yo me siento orgulloso de mi ascendencia árabe (...) porque es un honor ser árabe. Yo ahí soy prepotente y arrogante.*

Ra: *sea lo que sea, pero yo lo comparto. El dariya es una degeneración del árabe.*

Tras comentarles que este tipo de posicionamiento se parecía a algunos dichos (seguidamente leídos) sobre los que se fundamentan algunos arabo-islamistas puristas, les preguntamos si estaban de acuerdo Ra y R. con rotundidad afirmaron que “Sí”.

R: *nuestro problema es que somos musulmanes y no podemos separar lengua y religión.*

Ra: *(negando lo dicho por R). De hecho hay judíos y cristianos que hablan árabe. Vamos a suponer que soy cristiano. Aun así estaría orgulloso ser, o sea opinaría igual. Tenemos que luchar más por atar el dariya al árabe, identificándolo como parte del árabe, que por separarlo.*

La obstinada insistencia de estos participantes en alardear su pertenencia a lo arabo-islámico denota su ansia de encontrar la tranquilidad, calidez hogareña y el calor comunal que quimérica y provisionalmente suele prometer una comunidad global. Algo que el dariya local no podrá abarcar, a menos que se le subordine a su “matriz”.

Grupo 7º: Entidad Religiosa

IDENTIFICADOR	A.	Mu.	H.	La.
EDAD	58	46	62	53
ORIGEN	CE	CE	CE	CE
SEXO	H	H	H	H
ESTADO CIVIL	CA	CA	CA	CA
HIJOS	4	4	6	3
ESTUDIOS	BA	BA	BA	E.SC
IDIOMAS	ES.DA.AR	ES.DA.AR.FR	ES.DA.AR.AM.FR	ES.DA.AR.AM

Tabla 16. Perfil de los informantes del Grupo de Entidad Religiosa

Si tuviéramos que describir al siguiente grupo en una palabra, ésta sería: “dariyofóbico”. Casi por unanimidad, ninguno de los participantes valoraba positivamente su lengua materna. Había quienes incluso rehusaban considerarla como tal. Además, en lo que a nosotros respecta, ha sido la sesión más ardua, incómoda y denigrante. Dos de participantes arrogantemente no han parado de humillarnos desde el principio de la sesión mediante sarcasmos, insinuaciones acusatorias y desprecios.

A partir de la primera pregunta sobre las lenguas habitualmente utilizada empezó el mal trago.

A: *¿lenguas? ... dariya y español.*

Mu: *la gente habla en general “arbeñola”, “arbeñola” (irónicamente, dariya ceutí) y español.*

H: *en casa mezclamos árabe y español. En la calle, evidentemente en las administraciones en español.*

L: *esta pregunta es un arma de doble filo. Esta es mi respuesta.*¹⁸³

A continuación pasamos a la siguiente ¿dónde y con quiénes las habláis?

A: *intentamos hablar dariya en casa, el español con los españoles de confesión cristiana u otras.*

Mu: *el español con españoles, y el dialecto dariya con el vulgo.*

L: *realmente, el habla normal en dariya, y el árabe con esfuerzo (en la mezquita, conferencias, sermones, oraciones...). Y si te dijera que hablamos dariya en casa, no quiere decir que solo en Ceuta se habla dariya. No hay dariya ceutí, ni árabe ceutí específicos. Abarca todo el norte de Marruecos. Sólo que nosotros la mezclamos con el español, y ellos con el francés.*

Seguidamente se les preguntó si consideraban el dariya como lengua materna.

Mu: *no la considero como lengua.*

A: *es difícil **precipitarse** y llamarle lengua, porque **todavía** le queda mucho para...*

L: *la lengua se le ha denominado lengua porque contiene una **herencia/ bagaje cultural, religioso** y es la que consolida la identidad del ser humano. Es decir, te crea una conciencia porque su fuente es diferente a la del dialecto. El dariya es para mí muy **pobre**. Carece de instrumentos y mecanismos que puedan contener y consolidar una identidad y conciencia.*

A: *la que constituye una **verdadera conciencia** es la lengua árabe.*

Mu: *no es mi lengua materna, sino un medio de comunicación. No tiene **normas, ni reglas gramaticales ni nada**. No la considero como lengua. A pesar de haber quienes dicen que tiene reglas gramaticales, **les reto** a que las muestren.*

H: *en principio el dariya **proviene** de la lengua árabe. En esto hay consenso. Casi la gran mayoría del vocabulario que utilizamos son de **origen árabe**.*

¹⁸³ Pese a que intentamos aclararla, no quiso respondernos. Repitiendo cuatro veces la misma respuesta.

Mu: *y del español y del francés. No tiene por qué ser únicamente del árabe...no es inocente. Es algo creado premeditadamente...*

L: *yo considero que nuestra lengua materna aquí en Ceuta es la lengua árabe, no el dariya... para considerar el dariya como lengua madre, jamás.*

A: *incluso históricamente, el dariya que se habla ahora, no es el mismo que se hablaba antes...*

Cuando les pedimos que opinaran sobre el hecho de que entre los/las participantes había quienes menospreciaban su lengua materna calificándola de bastardía alegaron lo siguiente:

L: *yo soy uno de ellos (...) y tienen razón...estoy de acuerdo.*

L: *los ceutíes se sienten, carentes e impotentes, indefensos no tienen poder, ni capacidad para defender su lengua. Saben que hablan un, un..... [el participante se muestra incapaz de articular la palabra “lengua” o cualquier otro sinónimo] una dariya que no tienen ningún valor, y no la aceptan pero no tienen otra alternativa, o mejor, no tienen a nadie que les enseñe su origen, porque el dariya no requiere de alternativa.*

A: *están asimilados. Porque el francés o el español simbolizan el progreso, la modernización, el desarrollo. Porque con ello intentan reproducir esos símbolos. Hay algunos complejos psicológicos...y asimilación y aculturación.*

L: *el colonialismo, combatió la lengua. Y los libros quemándolos. Ahora dicen que los imames deben hablar en dariya. Es un error. Dejémosles hablar en árabe. Somos nosotros los que debemos aprender el árabe. Ahora ya no hablan sólo de dariya, sino que piden que los imames hablen en español.*

Mu: *el dariya está hecha para degenerar la religión. Esta fue la idea del colonialismo. Porque en dariya nunca podrás comprender ni la tradición profética ni el Corán, ni nada.*

Al igual que nos hicieron anteriormente, por un lado en la Asociación Cultural Religiosa tras el intento de aclaración de la teoría del Pígalión, uno de los participantes nos interrumpió tajantemente diciendo “L: eso ya lo entendimos”; y por otro, respecto a las investigaciones hechas sobre el dariya por especialistas del lenguaje, otro participante hizo el mismo comentario peyorativo hecho por un componente del grupo de uno de los partidos políticos.

Mu: *¿dónde están estos estudios?, que me vas a decir que los han hecho cristianos. Como la que trajeron Caballas (Ángeles Vicente) que se ha tirado quince días en L.jmis d’ Lanyera (un pueblo marroquí colindante a Ceuta) y con ello lo va a generalizar hablando de todo Marruecos.*

En ese momento, les aclaramos que la lengua no tenía nada que ver con la fe, a lo que nos respondieron

Mu: *pero la verdadera comprensión del islam sólo puede ser sabiendo árabe.*

L: *los sabios dicen que incluso el sermón del viernes si no se da en árabe, no es válido. La lengua tiene que ver con el islam porque es la lengua del Corán (...) La fatwa sí que depende del tiempo y del espacio. Sin embargo el sagrado Corán y la lengua árabe son atemporales.*

En este preciso momento L monopolizó el uso de la palabra y empezó acometer contra nosotros todo tipo de acusaciones e impropios.

L: *yo te aconsejo cambiar tu investigación porque vas a ir más en contra del árabe.*

A: *L, que este hombre es un investigador...*

L: *pero, con la cantidad de cosas que podría estudiar, no se le ocurre más que esto. Hacerlo en algo que va a destruir más.*

A: *no creo que nuestro hermano Hamed tenga segundas intenciones.*

L: *Mira H, hoy en día, el colonialismo ha hecho que los partidos políticos combatan la lengua árabe. Dicen que no estudiemos en lengua árabe. Que las mezquitas se cierren (...)*
Porque en realidad, no nos vale para nada el que sea bilingüe. Debemos tener nuestra escuela.

Y en el mismo tono moralizador catastrofista continuó:

L: *Mientras tanto, ahora, se está combatiendo nuestra lengua materna que es el árabe. Lo que veo es que mientras que en la India, Indonesia, Malasia, Paquistán, Bangladesh y en China sus colegios enseñan en árabe y han formado a sabios en lengua árabe, aquí yo voy a atender a cuatro locos que hay en los países árabes, o en Ceuta y Melilla.*

L: *Lo que ha hecho que estemos donde estamos, no es el dariya sino, que nuestros hermanos no tienen la valentía de anunciar su pertenencia religiosa, lingüística e identitaria. Esto es lo que hay.*

L: *mira yo veo que aquí en Ceuta hemos tenido a unos dos mil sabios musulmanes ceutíes, la cantidad de centros culturales y de historiadores, literatos, filósofos...cuántos libros y manuscritos en el Escorial, Paris, Fes, Inglaterra...y no hemos investigado en ninguno de estos para propagar la religión, sabios, libros de Ceuta, para hacerlo sobre el dariya.*

Como se podrá ver estamos ante los mismos prejuicios sociolingüísticos y culturales aducidos por los autores seleccionados en el apartado anterior: etnocentrismo narcisista, infravaloración del registro oral, confabulaciones, acusaciones de traición a la comunidad, etc. Reacción comprensible viniendo de posicionamientos etnocentristas excluyentes que ven el mestizaje, degradación y vileza; con en el consecuente efecto nocivo en la auto percepción que genera en los hablantes del dariya ceutí un complejo “juego de lealtades” (Herrero, 2013,

p.63), en el que enclavados entre lo real y lo ideal y refugiados en una ilusoria adscripción pan-arábica, construyen una autoimagen negativa de la mismidad.

2. Recapitulación del análisis de los grupos de discusión

En la primera parte de nuestro trabajo, hicimos hincapié en la escala macro sistémica (supranacional) a fin de intentar dismantelar el discurso “occidentalocentrista” de la Modernidad hegemónica, mostrando su lado oscuro: la colonialidad; a continuación - bajando de escala - tratamos el espacio nacional atravesado por la misma lógica anteriormente citada pero con retóricas diferentes. Ahora desde lo local, o más específicamente, a partir de la micro-dimensión comunitaria pasamos a destapar esa aparente homogeneidad ilusoriamente alardeada.

Con respecto al uso de su lengua materna, todos los grupos han señalado la prohibición de no hablarla sufrida tanto por sus hijos/as en los colegios, como por ellos/as en el ámbito laboral, en el institucional y en el de ocio:

- Colegios y piscina: mediante carteles.
- En el trabajo aunque de manera implícita.
- En la facultad.
- Incluso en hospitales, siendo a veces inexcusable al tratarse de pacientes que sólo entienden el dariya. Con el consecuente sentimiento de miedo a usarla o - para los/as más atrevidos - a hacerlo a escondidas, a fin de evitar amonestaciones o castigos.

De la misma manera que los padres y las madres consultados/as en la primera parte, casi todos/as afirman utilizar el español en la calle, en el centro, en la administración, en el médico y en el colegio; hablar el dariya en casa con la familia y en la calle con los/as amigos/as; y el árabe en la mezquita. Resaltando que cuanto más joven es el/la interlocutor/a,

más español se habla con él/ella. Avergonzándose a menudo hacerlo en dariya, de ahí que lo hagan en voz baja.

Exceptuando a cuatro participantes,¹⁸⁴ la casi totalidad de los grupos de discusión sí afirma - con rotundidad y aprecio - considerar el dariya como su lengua materna; pudiendo además resumir su posicionamiento de la siguiente manera:

- Temor por la desaparición del dariya.
- Sentimiento de sospecha y aculturación intencionada por parte de la comunidad hegemónica CAPC.
- Insistencia errada del profesorado en la prohibición del uso del dariya incluso en las casas.

Pese a todo lo anterior, es importante remarcar su persistencia en abogar por un espacio de encuentro mestizo.

Cabe resaltar también la existencia de un subgrupo formado por tres participantes “U”, “R” y “O” que representarían el eco del discurso oficial del acomodado. El de la obligatoriedad de integración asimilacionista que cuando alude a sus especificidades culturales, lo hace desde el multiculturalismo carnavalesco, el de las tres “S”, el celebratorio; declarando resignadamente, que hablar “castellano se integra mucho más fácil”; y como no hay “otra alternativa”, “al final lo que buscamos es socializarnos y que la sociedad nos reconozca”. Por ello “que nos dejen con nuestra chilaba, nuestra babucha” y si se fracasa en el intento, será debido a que las familias están “desestructuradas totalmente. La situación laboral del padre es malísima”

Sin embargo, siendo esto lo significativamente recalable en el análisis de estos grupos, la sorprendente aparición en la “mismidad” comunitaria AMAD de un discurso tan arrogantemente etnocentrista y excluyente como el de los autores analizados

¹⁸⁴ Dos peninsulares “J” y “S” de los cuales uno es dariyaparlante y el otro dariyófobo; dos ceutíes compuestos por una chica “I” que no sabe hablar dariya pero que le encantaría aprenderlo por su “inminente necesidad” y otro “L” que - aun siendo dariyaparlante - odia tanto el dariya que ni siquiera se atreve a nombrarlo y menos aún a considerarlo como lengua materna.

autoproclamados defensores del casticismo de frontera, nos lleva a analizarlo a partir de las mismas categorías utilizadas para con estos últimos.

En lo que respecta a lo que denominamos “sociolingüística de las ausencias”, los valedores de este modelo (compuesto ínfimamente - pero no por ello menos preocupante - por cuatro hombres tan variopintos y heterogéneos en cuanto a sus especificidades “S”, “Ra”, “Mu” y “L”), parten de los mismos prejuicios¹⁸⁵ que para nada tienen que ver con lo puramente lingüístico. Consecuentemente, privilegiando la lengua árabe por ser culta, desarrollada, común, global, útil y superior infravaloran el dariya; ya que es una mera variedad vulgar, atrasada, local, inútil y bastarda. Todo ello fundamentándose erróneamente en la imposibilidad de concebir la “musulmanidad” inherentemente a la “arabidad”, e instrumentalizar - manipulando la interpretación de - unos textos - descontextualizados y de dudosa fiabilidad en cuanto a sus fuentes - pertenecientes a la tradición islámica, a fin de apropiarse del relato identitario sacralizándolo.

Por ello, el dariya para estos no es sólo un idioma “pobre”, “inculto”, “carente normas, y reglas gramaticales”, que “no tiene alfabeto propio”, “ningún interés”, “ni sirve para nada” excepto a la “tribu” que lo habla, sino que - como árabe “vulgarizado” “deteriorado” “bastardo” es una “enfermedad” generada en la época “colonial” “para erradicar el árabe” y “degenerar la religión” y “la civilización arabo islámica”.

Además de que con el dariya “nunca podrás comprender ni la tradición profética ni el Corán, ni nada”, como “proviene” del árabe se debe “luchar más por atar el dariya al árabe, identificándolo como parte” del mismo ya que “no hay dariya ceutí, ni árabe ceutí específicos. Abarca todo el norte de Marruecos”, de hecho como lengua ni siquiera “existe”.

Como acabamos de observar, pese a que la retórica de este subgrupo parece estar en la antípoda de la aquellos defensores del occidentalismo hegemónico, ambos convergen al

¹⁸⁵ Prejuicios prepotentemente infundados que con una osadía irracional, ha empujado a tres de ellos a descalificar peyorativamente como “milongas” los estudios llevados a cabo por “cuatro locos” (especialistas de nivel internacional) sobre el dariya. Y “con la cantidad de cosas que podría estudiar” aconsejarnos abandonar nuestra “investigación porque vas a ir más en contra del árabe.”

recurrir a la misma lógica etnocentrista que estructura sus discursos, por una parte, a través del proceso excluyente (diferencia>>desviación>>amenaza); y por otra, mediante el uso de la técnica de *disclaimers* (desmentidos) presentando negativamente el dariya como lengua inferiorizada, auto-presentan lo árabe (idealizado) de manera positiva.

VI- CONCLUSIONES E IMPLICACIONES A NIVEL GLOCAL

»

1. Desde la escala global

1.1. Identidad

Hegemónicamente la construcción discursivo-identitaria de un Occidente homogeneizado se hizo recurriendo con posterioridad a la creación de su otredad: la rivalizada, representada por Oriente como enemigo insalvable; la inferiorizada, personificada en el Salvaje como inmaduro civilizable y la exteriorizada, encarnada por la Naturaleza cosificada pero explotable.

Tales construcciones se retrotraen a la era clásica; sin embargo, pese a que en cada época los valedores de la versión etnocentrista dominante parecían utilizar diferentes retóricas acordes a la filosofía y cosmovisión coetáneas reinantes (helenismo - cristianismo escolástico - ilustración- modernismo – evolucionismo - globalización), en el fondo obedecían a la misma lógica supremacista. No obstante, en el interior de este constructo denominado Occidente, yacían otras versiones que - por contradecir esta lógica excluyente - fueron sometidas e invisibilizadas. Voces como la de Bartolomé de las Casas que, en lo que respecta a la alteridad inferiorizada (los indios), se oponía al modelo civilizatorio sepulvedano basado en la asimilación y apropiación violenta. O la voz del padre fray Hernando de Talavera quien defendió a los conversos ante las atrocidades cometidas contra ellos por los defensores de los Estatutos de limpieza de sangre representados por Jiménez de Cisneros. Estatutos que regirán lo que Mignolo (2003) considera como “el primer imaginario geocultural del sistema-mundo/colonial” basado en una distinción étnico-cognitiva jactanciosamente inferiorizante del Otro.

Entrados en la época ilustrada se asumió el principio hegeliano de la linealidad histórica como verdad indiscutible, por lo que la otredad oriental amenazante así como el resto de las cosmovisiones no occidentales ya no podían aportar nada al mundo por su “ahistoricidad”. Creando con ello un *nexo geopolítico* entre el poder y el saber que legitimaba la superioridad

occidental, inferiorizando el resto de los conocimientos, creencias y cosmovisiones. La preeminencia geopolítica de la Modernidad quedaba así constituida sobre una *división ontológica* (la colonialidad).

Autoproclamándose como paradigma de dimensión universal, este modelo civilizatorio occidental-céntrico - desde su camuflada historia provincial - se lanzó a diseñar para lo global, ocultando su no espacialidad a través de “la hybris del punto cero”. Este razonamiento metonímico epistémico y totalitario (que toma el todo por la parte) al no “espacializarse” ni ubicarse, peculiarizó su privilegiado estatus erigiéndose como única e inmejorable referencia; y valiéndose de la retórica binaria (Norte/Sur, Blanco/Negro, Hombre/Mujer, Occidente/Oriente...) exhibió la aparente simetría dicotómica, encubriendo la relación vertical jerarquizada entre sus componentes. Y puesto que, fuera de la totalidad no hay nada - si lo hubiera - su inteligibilidad sería irrelevante.

Hemos hecho hincapié en el concepto “lugar de enunciación” por considerarlo de tal relevancia que sólo a través del mismo se puede evidenciar geo-históricamente desde dónde es producido el saber; y que la noción de sujeto universal no deja de ser una falacia ya que todo sujeto está localizado en entornos, historias y lenguajes concretos. Sin embargo, acordes con Santos (2011), para nosotros el *locus* es más bien epistémico por lo tanto histórico, político y sociológico, no únicamente geográfico.

El hecho de recurrir al concepto colonialidad tomándolo como “nodo epistémico” ha sido para destapar la lógica que subyace al paradigma civilizatorio alardeado por la Modernidad hegemónica, con el que naturalizaba las jerarquías raciales a fin de re-reproducir legítimamente las relaciones de dominación y garantizar la explotación de los seres, saberes y vivencias de los/as subalternados/as.

De ahí que frente a la racionalidad *indolente* y *perezosa* del *posmodernismo derrotista* y *celebratorio* del “fin de la Historia” y de la política, el pensamiento *postabismal del*

posmodernismo de oposición propuesto por de Sousa Santos aboga por un *cosmopolitismo contra hegemónico, subalterno e insurgente*. Frente a la renuncia de proyectos de emancipación social, al melancolismo deconstruccionista y al sincretismo carnavalesco y conformista Boaventura - a través de la *sociología de las ausencias*, la *sociología de las emergencias* y la *traducción* intercultural – defiende una acción plural, comprometida, crítica y rebelde, así como un mestizaje simétrico y consciente de las relaciones de poder subyacentes. Y puesto que la modernidad hegemónica se siente incapaz de resolver problemas que ella misma ha creado, el sociólogo considera necesario una ruptura científico-social que sea *decente* en cuanto a lo social y *prudente* en referencia a lo científico.

Al abogar por una ecología de saberes donde se visibilicen y valoren tanto el conocimiento científico reducido a la hiper-cientifización, como otros tipos de conocimientos útiles para quienes así lo estimen, lo que realmente se pretende es fomentar desde la horizontalidad un diálogo bidireccionalmente enriquecedor entre científicos, investigadores y ciudadanos a fin de crear - y ampliar la ratio de - lo que hasta hace poco era exclusivo de - una comunidad epistémica académico-científica que integre a grupos sociales; y, a partir de lo que se viene denominando investigación-acción con la salvedad de, considerar a estos últimos no - desde la verticalidad - como meros objetos de información, sino como sujetos con sabiduría. Transformando con ello los espacios donde se genera conocimiento en entornos de interconocimiento simétrico entre las partes implicadas. Y en lugar de concentrar el debate académico sobre la dualidad estructura/acción, por qué no fijar la atención en la función emancipadora usurpada por el conocimiento regulación y enfocar la controversia respondiendo a la pregunta: ¿de qué lado se está? Esto es, del lado del conformismo indolente o de la rebeldía solidaria.

Hoy más que nunca, se hace necesario retomar las cuestiones premodernas simples que en teoría deberían haber sido superadas ya por la Modernidad:

- La relación que ha de tener la ciencia con la conciencia (valores).
- El valor del conocimiento vulgar u ordinario que da sentido a las prácticas diarias de gran parte de la humanidad y que la academia no cesa de desacreditar e invisibilizar.
- El papel del sentido común y las humanidades ante un rigor científico que sigue considerando que «lo que no es cuantificable es científicamente irrelevante» (Santos, 2009, p.24).

Para cerrar este apartado, manifestamos nuestra inclinación por el cosmopolitismo contra-hegemónico subalterno, entendido como forma de acción y reflexión centrada en combatir el sufrimiento de aquellos/as oprimidos/as tradicionalmente excluidos/as. Y partiendo del Sur, de abajo hacia arriba (Alterio, 2010, p.294) nos solidarizamos con ellos/as, a modo de alternativa a la globalización hegemónica neoliberal que lo hace inversamente, mediante sus diseños globales proyectados e impuestos sobre historias provinciales.

1.2. Lengua

A estas alturas resultaría obvio afirmar que el primer paso necesario para cualquier proyecto de homogeneización social es - sin duda alguna - el de la asimilación lingüística, dado que el menoscabo de la memoria cultural, no es más que el resultado de la pérdida de la memoria lingüística. A escala supranacional, la visión totalitaria, monocultural y mercantilista del sistema mundo moderno capitalista colonial, fue lo que impulsó el proyecto antes citado, imponiendo las culturas dominantes y sus respectivas lenguas a través de sus diferentes dispositivos; consecuentemente, silenciando las innumerables visiones del mundo así como sus idiomas. La retórica de la que se valió el aparato hegemónico era el de la inevitabilidad del uso de sus lenguas privilegiadas por su descentralidad e igualitarismo. Sin embargo, la lógica subyacente que encubría, obviaba matizar que su “inevitable” extensión

“natural”- a lo largo y ancho de sus colonias y del resto del mundo - se producía, no por alguna ventajosa excelencia lingüística intrínseca sino más bien, a costa de la silenciosa y progresiva extinción genocida de las lenguas infravaloradas, acarreado en los hablantes de estas últimas, el abandono de las mismas por – efecto Pigmalión – y considerarlas un hándicap para su progreso y desarrollo. Secuelas de un imperialismo lingüístico que homogeneiza mediante el lingüicidio y la glotofagia. Ejemplo de ello, la ideología pan-hispanista que, alardeando potenciar una unidad lingüística intercontinental, omite el trasfondo mercantilista (del “*español en números*”, “*Factor ñ*”, “*bien de club*”, más por menos) que poco tiene que ver con la “unidad” y muchísimo menos con la “lingüística”. Un tanto de lo mismo cabría decir del panarabismo, cuyos defensores no consiguen disociar lo árabe de lo musulmán. Llegando al límite de considerar que lo primero es una condición *sine qua non* para poder ser lo segundo: arabizando el Islam; de la misma manera que el casticismo hispanizó el cristianismo.

2. Desde la escala estatal

2.1. Identidad

De manera general podríamos afirmar que, desde su constitución como entidad político jurídica supracomunitaria, gran parte de los Estados modernos no han cesado de titubear entre la homogeneización asimilacionista y el diferencialismo segregacionista de los grupos y comunidades etno-culturales autóctonos y migrantes asentados en sus territorios.

Como vimos en la primera parte, en los albores del Estado español, la instrumentalización del hecho religioso por parte del casticismo etnocentrista, equiparando “lo español” y “lo católico”, llevó a sus valedores a hispanizar el cristianismo oponiéndolo al islam y al judaísmo, construyendo (de constructo) con ello una especie de “catolicismo biológico” (Stallaert, 2006, p.91) que privilegiaba a los “cristianos viejos” por su merecida españolidad, a la vez que excluía a los “nuevos” por su “impureza” étnica y por ser un potencial “agente contaminador” al había que encontrar una “solución final”. A tal cosmovisión supremacista le resultaba difícil concebir que los “cristianos nuevos” pudieran formar parte de la mismidad étnica. Pero no era aquello lo que refutaba, sino más bien el mestizaje. Su verdadera preocupación narcisista era conservar su pureza, no caer en la herejía, ni en la apostasía reflejos de una infidelidad bastarda. Por lo que para salvaguardar la pureza comunitarista, legitimada a través de la “cristiana razón” del Estado se tuvo que extirpar o en el mejor de los casos amputar la parte contagiada.

Pese a ello, y tras unos cuantos siglos, los mandatarios de varios países occidentales - hasta ahora modélicos en cuanto a sus políticas multiculturalistas - han declarado el fracaso de tales políticas, sobre todo para con un tipo de comunidad: la musulmana; debido, según ellos, a su imposibilidad de encaje en sus sociedades secularizadas. Por nuestra parte, consideramos que - de existir - tal fracaso se debió a una serie de factores, de entre las que

destacaríamos la forma en la que fueron llevadas a cabo las políticas arriba señaladas: se celebraba el aspecto folclórico caricatural, omitiendo el redistributivo de las riquezas.

Además, aquellos/as grupos racializados/as a quienes suelen tratar como (nuevos) ciudadanos de segunda o tercera generación son legalmente tan (viejos) ciudadanos como los de la “casta”. Nos preguntamos cuánto tiempo y qué hace falta para dejar de ser considerado extranjero, y pasar ser un ciudadano más “normal” Por lo tanto, otro de los factores a tener muy en cuenta por los poderes estatales es el de enfrentarse con su pasado y su memoria (de ambos: Estados y grupos autóctonos y migrantes). Es decir, en un ejercicio de generosidad entre quienes no quieren recordar y los que no pueden olvidar, estar dispuestos a criticar respetando tanto la memoria como su contra-memoria.

2.2. Lengua

Durante la constitución del Estados Modernos a nivel nacional, fue llevada a cabo la misma lógica homogeneizadora: una lengua y una cultura para una nación. A fin de lograrlo se tuvo que movilizar a diferentes dispositivos del aparato hegemónico, a través de una variopinta intelectualidad perteneciente a instituciones estatales y privadas; y fundamentándose en un “nacionalismo lingüístico”, se fue imponiendo la lengua privilegiadamente “estandarizada”. Evidentemente su argumentario era – y sigue siendo – vanagloriarse por poseer una “lengua común” cuyo legítimo estatus se atribuye a ser la lengua de “todos”, productiva, rica, inclusiva y universal. Contrariamente al resto de las lenguas cuyas características “deficitarias” (orales, locales, minoritarias, improductivas, tradicionales...) les han impedido estar a la altura de la “común”.

Esta ideología lingüística respaldada y fomentada por el aparato arriba citado lejos de ser anecdótica, conforma un corpus doctrinal bien articulado y enraizado no solamente en ideólogos, políticos o defensores institucionales de esta manera de ver y vivir la cotidianidad;

sino también en especialistas del lenguaje que, sabiendo que todas las lenguas son – lingüísticamente – iguales, al tratarse de sus lenguas no vacilan en mezclar cuestiones extralingüísticas (política, economía, historia, cultura) con lo estrictamente lingüístico. De hecho, nos cuesta entender la causa por la que el férreo posicionamiento supremacista exhibido ante otra lengua nacional marginalizada, mengue drásticamente bajando de intensidad al enfrentarse a otra lengua hegemónica como el inglés en EEUU.

Este supremacismo lingüístico ha ido fomentado su ideología a través de la teoría del *framing* con la que generaba y difundía prejuicios lingüísticos cuyos efectos nocivos acabaron repercutiendo gravemente en la visión que se tiene sobre las lenguas e incidiendo por lo tanto y de manera significativa en las actitudes lingüísticas de los ciudadanos. Y como se pudo constatar, estas actitudes terminaron haciéndose extensivas a sus hablantes, cerrando el círculo prejuicioso con la premisa: una lengua vale lo que vale el grupo que la habla.

De ahí nuestro interés por estudiar estas actitudes mediante la técnica de grupos de discusión, ya que como fuente valiosa de información sobre la «teoría popular de la lengua» nos ha permitido observar directamente - a fin de revelar – lo que encubren los usos del lenguaje; esto es: lo que se dice, se piensa y se hace.

Como parte de la sociedad española ceutí, los participantes analizados desde un sentido común, condicionados - quizás - por la “ideología de la lengua estándar” y en consonancia con los prejuicios difundidos por el nacionalismo lingüístico, consideran que una de las cualidades irrefutables del estatus privilegiado del español es su expansión territorial tanto a nivel nacional, como a nivel mundial. No obstante, lo que el *framing* no les ha permitido ver, es el lado oscuro de esa retórica: también es desde sentido común, que su la cualidad alardeada no es debida a sus rasgos intrínsecamente lingüísticos, sino más bien - y ante todo - a factores histórico-sociales coincidentes, de entre las que resaltaríamos la imposición de una variedad estandarizada como única lengua oficial en todos los territorios – nacionales e

internacionales - dominados por el imperio español desde su construcción como Estado-nación.

3. Desde la escala inter e intracomunitaria

3.1. Identidad

Como proceso continuo, dinámico y circunstancial de identificación, la identidad asumida y alardeada en un momento histórico determinado por un grupo social depende en gran medida de su interrelación con el resto de los grupos; de manera especial con el hegemónico, cuyas políticas de atención a la diversidad como respuesta a la cuestión de la otredad interna y a la alógena, tanto desde el eje económico (Norte/Sur) como del eje cultural (Occidente/Oriente), han oscilado entre la asimilación y la segregación.

Y si a lo largo de la era moderna la teoría política progresista no ha cesado de dar importancia al concepto de igualdad, lo hizo a costa de soslayar el otro principio no menos relevante: el del reconocimiento de la diferencia. Dando lugar a que las enormes desigualdades inter e intrasociales padecidas por los grupos subalternados y minoritarios hayan sido atribuidas a sus especificidades étnico-culturales en lugar de achacarlas a las injustas políticas redistributivas llevadas a cabo por los grupos dominantes.

De ahí nuestra inclinación por el término *etnicidad* como herramienta conceptualmente operativa entendida como resultado de los discursos y las prácticas discursivas ligados al “contexto en el que emergen” (Restrepo, 2004, p.36).

Y tras analizar los diferentes discursos tanto de los padres y las madres del alumnado AMAD ceutí, los de sus representantes educativos, políticos, culturales y religiosos, así como los de algunos académicos y periodistas valedores del discurso hegemónico, hemos podido concluir categorizándolos en tres tipos de comunidades:

Comunidad mayorizada fortaleza hegemónica agresiva excluyente y ofensiva

Basándose en la metáfora del árbol, cuyas raíces - estáticas, monolíticas y arraigadas en un contexto determinado - sustentan las ramas y la copa, la identidad es entendida por los defensores de esta comunidad como algo puro y limpio que ha de ser fetichistamente cuidado, protegido y sanado - amputando o extirpando la parte contagiada si fuera necesario. Por ello, su narcisismo radicalmente supremacista le obliga a aislarse impidiéndole tratar a la otredad desde la horizontalidad. Pero más que por odio, su rechazo al Otro se debe al excesivo enamoramiento de sí mismo que de manera paranoica teme poder ser viciado.

En nuestro trabajo estaría representado por los autores académicos y articulistas analizados para contrarrestar lo denunciado por los padres y madres del alumnado AMAD; y que reiteramos para nada representan a la totalidad del colectivo CAPC ceutí; más bien lo contrario: encarnan un tipo de discurso que se autoproclama valedor de ese casticismo fronterizo, extrapolando lo que hizo su homólogo tras la expulsión de los moriscos, equiparando “lo jurídico-estatal” (españolidad) con “lo religioso-cultural”.

Comunidad minoritaria, fortaleza, subalternada, agresiva, excluyente y defensiva

Esta comunidad se asemeja a la anterior en su manera de concebir la identidad. Desde un culturalismo esencialista, percibe los rasgos identitarios como si fueran bloques inmutables, rígidos y estáticos, similares al árbol. Por lo tanto, el mismo principio purista del grupo precedente, le lleva a idealizar ilusoriamente su pertenencia étnico-cultural y religiosa como si del “pueblo elegido” se tratara.

Parecida a la del grupo minoritario involuntario de Ogbu (2004) que - tras ser discriminada y sometida, reacciona construyendo un contra-discurso anti-sistémico; y alardeando rasgos identitarios emblemáticamente diferenciadores, los instrumentaliza por un lado, para refugiarse y por otro - a fin de defenderse - crea barreras excluyentes. Y aunque

parezca estar en la antípoda de los valedores de la comunidad precedente, ambas utilizan la misma lógica del etnocentrismo supremacista: segregan, racializan y estigmatizan.

En lo que a nuestro quehacer se refiere, este discurso ha sido personificado por el grupo de participantes (“S”, “Ra”, “Mu” y “L”), considerado - al igual que su antagonista - tan ínfimamente diminuto en cuanto a su cuantía como significativamente relevante por los efectos nocivos que puede acarrear su difusión. Dado que tratándose de la “élite simbólica” que tiene “más que decir” en la comunidad, suele ejercer una especie de dominación tanto moral como social de tal trascendencia que puede generar la (re) producción y promoción de prejuicios étnicos y de prácticas discriminatorias.

Tras el análisis de todos los grupos, hemos podido comprobar la aparición de un contra-discurso no menos etnocentrista, ni supremacista que desde la exterioridad está construyendo una especie de “minoría involuntaria” comunitarista, polarizada no sólo respecto del grupo mayoritario hegemónico sino, sobre todo, desde la mismidad, en relación a los defensores de un espacio de encuentro mestizo, híbrido. De ahí la alternativa transculturalista frente a la multicomunitarista: la arabófila defensora de un purismo ilusorio adscrito al panarabismo “*ummanista*” y la castizo-cristiano-occidentalista que no puede concebir que lo “arabomusulmán” pueda encajar en la interioridad.

Comunidad minorizada, ameba inferiorizada, abierta, inclusiva y mestiza

Si para las dos primeras comunidades el símil que mejor refleja su concepción de la identidad es el árbol, para ésta lo hace la metáfora del “rizoma”, del “radicante” y de la “ameba”. La cualidad demoledora de la estructura jerárquica del árbol con la que las dos plantas gozan, les capacita desligarse de sus raíces y asentarse cómoda, ininterrumpida y simultáneamente en cualquier entorno que se lo permita; pudiendo desarrollarse en función de cómo se les acoja. Y en lo que respecta al microorganismo ameba, su carencia de pared

celular (contorno, muro) - como *el sfumato* - le facilita su acomodación así como su fusión (hibridación y mixtura) con los elementos con quienes entra en contacto; todo lo dicho sobre los tres símiles, por un lado permite a los miembros de esta comunidad poder desprenderse de los esquemas identitarios convertidos en meros formalismos, ya que en lugar de emanciparlos y liberarlos los someten; y por otro, genera un “espacio de memorias sociales compiladas” (Stallaert 2012 (2), p. 179) donde se construyen, destruyen y reconstruyen memorias autóctonas y sus contra-memorias alógenas.

Este paradigma “*intersticial*”, *nepantla* e hijo de la “Chingada” goza de la forma más “privilegiada de sociabilidad” habitando la frontera desde su “militancia anti-fortaleza”, puesto que - más que reducir centros - lo que realmente pretende es incrementar márgenes para no tener que sufrir la marginalidad. De ahí que

- Debilite las jerarquías.
- Evite sufrir los márgenes.
- Instrumentalice las tradiciones.
- Invente nuevos tipos de sociabilidad.
- Diversifique las lealtades.
- Fomente la promiscuidad endógena y exógena.

Y en relación a la comunidad ameba - exceptuando a los cuatro participantes adscritos a la comunidad precedente, y a otros dos que reproducían resignadamente la versión oficial relatada, el resto de los/as participantes (34) se identifican con este tercer paradigma, expresando su deseo y empeño en querer convivir realmente más allá de los prejuicios étnico-raciales; dejando de lado las poquísimas diferencias defendidas por el extremismo entnocentrista de las “identidades asesinas” fortaleza y resaltando todo aquello que asemeja a la ciudadanía ceutí; al fin y al cabo anhelan el encuentro en un tercer espacio transcultural en

el que se celebre la diversidad, denunciando – siempre que haga falta – las injustas desigualdades discriminatorias.

3.2. Lengua

La grave repercusión que los defectos metodológicos de algunos especialistas del lenguaje pueden acarrear en la percepción tanto de las variedades lingüísticas genéticamente parecidas a la lengua hegemónica, del resto de las lenguas orales y escritas con las que haya coexistido, así como de las lenguas criollas autóctonas y migradas, suele ser de tal magnitud que sólo los hablantes de éstas son conscientes de ello. Dado que, como se dijo anteriormente, infravalorar su lengua es hacer lo mismo con su identidad, sus sentimientos, su auto-percepción, su memoria, su visión del mundo y su auto-estima. Y de la misma forma que no se puede - ni se debe - jerarquizar parcial o totalmente, tanto las culturas, las etnias como sus espiritualidades, tampoco ha de hacerse con los idiomas, ya que ninguna lengua es mejor que otra. Las asimetrías distan de aspectos puramente lingüísticos: tienen su origen en coyunturas históricas y socioculturales.

A nivel local, tras analizar las actitudes lingüísticas de los/as participantes en los grupos de discusión categorizadas en cinco puntos extrapolados de la Sociología de las Ausencias de Santos, hemos podido apreciar el alcance que las manipulaciones de aquel dispositivo pseudo-científico ha tenido sobre la población ceutí analizada. Resaltamos que en lo referente a las actitudes, éstas sólo pueden ser negativas o positivas; por lo que, partiendo de la división tripartita de las comunidades antes aludidas, podríamos subdividirlas en dos subgrupos: los dariyófobos representados por las dos comunidades fortaleza (la mayorizada y la minoritaria) y sus oponentes dariyófilos (encarnados por la comunidad ameba). De manera resumida, los defensores - adscritos o no al colectivo AMAD - de esta comunidad abogan por un tercer espacio transcultural, libre de binarismos simplistas, en el que – desde la horizontalidad

simétrica - todas las lenguas tuvieran cabida, donde su lengua materna (por su mestizaje) es un buen reflejo de ello como se verá después de analizar las actitudes de los otros dos colectivos que - pese a su antagonismo – convergen en su rechazo radical a la chingada lengua de sus paisanos.

Las dos primeras comunidades, desde un purista fortaleza y excluyente, infravaloran con agresividad el dariya ceutí, ya que para ambos no es más que un registro oral y bajo, inculto, improductivo y meramente tribal, desviado del árabe y bastado por no ser ni es una cosa (español), ni la otra (árabe). Una bastardía que perjudica seriamente a los/as hablantes de ambas lenguas hegemónicas (pese a que la árabe apenas tenga presencia real en Ceuta), dado que no sólo obstaculiza su desarrollo educativo normal en la lengua oficial, sino que - para el subgrupo minoritario - degenera y contamina su musulmanidad.

Respecto a su oralidad el dariya ceutí es tan lengua como cualquier otra, de lo que carece es sobre todo de una institución que lo proteja, lo fije y lo pule. Sin embargo para que ello suceda, ha de ser valorado primero por sus hablantes y luego por el resto de la sociedad y las instituciones.

En relación a su involución o decadencia, tratar las lenguas como si fueran organismos autónomos, independientes de los hablantes, es una falacia producida, como ya se ha señalado, por los defectos metodológicos de los valedores del supremacismo lingüístico que -partiendo de una concepción biológica evolucionista, del darwinismo social o la ley del progreso - aducen que las lenguas están destinadas a desaparecer si no evolucionan. Por lo que – siguiendo su retórica – sólo perecen las más débiles. No obstante lo que encubren es que las lenguas no mueren sino que son asesinadas.

En cuanto al tercer punto, el de macro escala pan-arabista o pan-hispanista, ya aludidas sus defensores consideran que promocionar el dariya ceutí sería cuando menos un mero capricho innecesario, particularista y baladí de unos cuantos “locos” que con sus “milongas” lo que

persiguen es minar la lengua “común”. Lo que no dicen es que todas las lenguas hegemónicas fueron en su día tan provinciales como la que estamos estudiando.

Otro de los puntos analizados ha sido el de la riqueza lingüística. Subrayar que cada lengua posee el vocabulario que sus hablantes necesitan. Y cuando precisan de alguno, se recurre a mecanismos ancestrales como los préstamos lingüísticos u otros, además del recurso al universal absoluto: el de la sintaxis. Pero si con riqueza se alude a lo económicamente ganancial, estaríamos surcando ámbitos que, como se señaló, nada tienen que ver con lo puramente lingüístico.

Llegados a este punto, las cuatro categorías anteriores conducen - por una lógica metodológicamente manipulada - al de la jerarquización que - en términos sociolingüísticos - se le denomina diglosia y que, junto a la alternancia de códigos, serían las dos cualidades que caracterizan el dariya ceutí.

En lo que respecta a la diglosia creemos que, por hacer referencia a la relación de poder mantenida entre una lengua hegemónicamente privilegiada (árabe y español) y otra injustamente subalternada (el dariya ceutí), sería tautológico continuar tratando el concepto. Pero sin embargo, sí juzgamos doblemente significativo vincularlo al segundo rasgo, el del *code-switching*. Por un lado, porque consideramos que esto último es la causalidad de el estatus diglósico del dariya; y por otro, porque a partir de ahora, confluirán las dos categorías (identidad y lengua) hasta el momento analizadas por separado durante todo el trabajo. Dado que como ya se dijo, para nosotros el *code-switching* atraviesa ambos dominios (el identitario y el lingüístico).

Pero antes, por exigencias operativas, nos gustaría hacer un inciso contando una anécdota de ámbito personal.¹⁸⁶

¹⁸⁶ Hace aproximadamente un año y medio, saliendo de una mezquita, un joven ceutí (AMAD) recibe una llamada, tras un breve silencio le escuchamos enunciar eufóricamente la siguiente frase que transcribimos literalmente: “¡Wa l’colega! Pillart wah.d 25 gramos, ¡Máshaa L.lah!” Frase que decidimos tomarla como paradigma que refleja fielmente la identidad actual del ceutí (AMAD). La traducción vendría a significar algo parecido a lo siguiente: “¡Eh colega! He pillado unos 25 gramos (de hachís) ¡Alabado sea el Señor! En lo que respecta a la significado literal de la exclamación ¡Máshaa L.lah! es : “Esto es lo que Dios ha querido/ dispuesto”

4. “¡Wa l’colega! Pillart wah.d 25 gramos, ¡Máshaa L.lah!”

Esto, esta realidad polifónica, heteroglosica y liminal producida por un contacto cultural, lingüístico, religioso, civilizacional, en una zona fronteriza como la ceutí, requiere de una nueva gramática. Dado que con las categorías binarias, esencialistas, deficitarias, simplistas y tradicionales producidas en el Norte hegemónico que suele observar al Sur desde la verticalidad monocultural, sólo se podrá (re) producir y mantener el *statu quo* privilegiando a una parte y excluyendo a la otra.

La frase tomada como un paradigma refleja la mezcla transcultural del español, el andaluz, el dariya, el árabe, el amazigh, el ámbito delictivo, el registro o argot juvenil y el religioso. Por ello hemos recurrido a conceptos del Sur epistemológico y periférico echando mano a nociones como el transculturalismo, la hibridación, la criollización, el *nepantlismo*, o el de la chingada.

Al fin y al cabo, los primeros aluden al proceso que, mediante el “toma y daca”, dos – o más – entidades en contacto se construye, se destruyen y se reconstruyen en algo nuevo: una pausa transitoria en la que se asume temporalmente una de las tantas identidades que la componen. No tiene por qué ser una u otra cosa; puede ser ambas o ninguna. Mientras que los dos últimos, se refieren al resultado y al producto. De ahí que o se percibe positivamente como una fuente de riqueza que está *nepantla*; o desde un “chovinismo lingüístico” prejuzgarlo negativamente por su blasfema “bastardía” y por ser “hijo de la chingada”.

Consideramos que la criollización es - como otros tantos - un mecanismo ancestral del que echan mano los hablantes de las lenguas que entran en contacto cuando lo necesitan para afrontar las exigencias demandadas por el entorno socio-geográfico compartido. Si los hablantes del dariya ceutí y quienes les gustaría serlo, han tenido que recurrir a este mecanismo ancestral, primero para acomodarse a su entorno, lo han hecho sobre todo para

crear ese espacio intersticial y poder habitar la frontera sin tener que sufrir los márgenes excluyentes.

Para ello con el fin de promover su merecida valoración y reconocimiento, no tanto como rasgo exclusivamente propio de la comunidad AMAD ceutí, sino de todas las que habitan este insignificante espacio parroquial, cuya trascendencia histórica tuvo efectos globalizadores en tiempos pasados, que obviamente se pueden mejorar partiendo “de abajo hacia arriba”, o como sugiere Eduardo Galeano “Mucha gente pequeña, en lugares pequeños, haciendo cosas pequeñas, puede cambiar el mundo” proponemos lo siguiente:

Desde el ámbito educativo y a fin de cambiar la percepción que se tiene sobre la lengua y la cultura del alumnado AMAD ceutí, se recomienda considerarlas no como un problema - llegando incluso a despreciarlo (Herrera, 2002, p.10)¹⁸⁷ - sino más bien como un valioso andamiaje sobre el que - en vez minarlo - se pueden construir nuevos aprendizajes. Además siendo la lengua materna la base sobre la que se configura la visión del mundo, no cabe duda que condicione todo el proceso de aprendizaje del alumnado. Por ello, padres, madres y profesores han de visibilizarla potenciando su uso y valoración tanto en el hogar como en la escuela ya que haciéndolo se:

- Aumentaría la autoestima positiva del alumnado.
- Facilitaría la adquisición de nuevas lenguas, puesto que según la hipótesis sobre **la interdependencia lingüística** el buen dominio de su lengua materna en vez de dificultar, mejoraría la adquisición de las competencias lingüísticas de la L2.
- Contribuiría al desarrollo de la competencia plurilingüe e intercultural.
- Fomentaría el aprendizaje meta-cognitivo y metalingüístico, así como las relaciones no discriminatorias y de igualdad lingüística.

¹⁸⁷ El autor al preguntarse qué le presenta la escuela al alumnado “culturalmente distinto”, sin tapujos, responde: “Desprecio e, incluso, ataque a su vida extraescolar, a sus propias opiniones y modos de comportamiento...”

Una de las propuestas que especialistas (Trujillo, 2008, pp. 61-70) y conocedores de lo que acontece en el contexto educativo ceutí en relación al tema tratado y en pro de un modelo plurilingüe que atienda a la diversidad lingüística es la puesta en marcha de un Proyecto Lingüístico de Centro para las diferentes etapas educativas:

- En Educación Infantil, mediante actitudes positivas hacia las lenguas y las comunidades de hablantes.
- En Educación Primaria, a través de la socialización y acercamiento comunicativo a las lenguas de los estudiantes.
- En Educación Secundaria: dando importancia además a los contenidos curriculares.
- Contar con el apoyo de mediadores lingüístico-culturales.
- Enseñanza del español como L2, sobre todo en la etapa infantil o cuando se vea necesario.
- No separar el alumnado dariyaparlante del castellanoparlante para acelerar su aprendizaje del lenguaje académico: puesto que si el lenguaje conversacional (DCIB) suele aprenderse con cierta facilidad¹⁸⁸, el (DCLA) necesario para el éxito escolar- le exige mucho más tiempo que al alumnado nativo.

Según Moscoso (2015) el árabe o dariya ceutí está una situación peligrosa de minorización, dado que - de entre las ocho escalas que Fishman (1991) utiliza para medir el grado de amenaza que sufren las lenguas minoritarias - el idioma ceutí está en la sexta posición. Y en la misma línea que el profesor Francisco Moscoso que, como especialista en el árabe ceutí tras participar el año pasado en el Foro¹⁸⁹ sobre las Lenguas Regionales o

¹⁸⁸ Las **DCIB** son Destrezas Comunicativas Interpersonales Básicas y el **DCLA** es el Dominio Cognitivo del Lenguaje Académico.

¹⁸⁹ Foro de debate sobre la Carta Europea para las Lenguas Regionales o Minoritarias. Consello da Cultura Galega .Santiago de Compostela, 29- 30 de junio de 2017.

Minoritarias con otros lingüistas, llegaron a las conclusiones generales de las que destacaríamos las siguientes recomendaciones:

Tanto desde la administración local ceutí como la nacional deberían

- Valorar y reconocer el dariya ceutí, fomentando su presencia en medios de comunicación, en la administración así como en el sistema educativo.
- Crear una academia especializada en el dariya ceutí a fin de codificar y normalizarlo.
- Concienciar y promover su estudio en todas las instituciones educativas primarias, secundarias y superiores, así como en la Escuela Oficial como en el Instituto de Idiomas.

En este reducido espacio fronterizo, el árabe, el amazigh, el dariya y el castellano y el andaluz configuran la identidad musulmana ceutí, cuyo idioma “se encuentra doblemente estigmatizado” tanto por monolingües CAPC, como por el subgrupo fortaleza AMAD. Ya que para ambos, la comunidad ameba ni habla bien una cosa ni la otra.

Si los pan-hispanitas, cuyo relato se asemeja al del primer modelo de comunidad fortaleza, desde una posición asimilacionista desprecian, o cuando menos, invisibilizan el dariya, bajo el pretexto de la oficialidad del español...y -como si de inmigrantes se tratara - para una adecuada “integración” de sus hablantes en la sociedad; lo más chocante fue ver que – tras el análisis del resultado de los grupos de discusión - los propios hablantes AMAD - o mejor, una pequeña parte de ellos -, reproduciendo el relato supremacista del segundo paradigma de la comunidad fortaleza, descalificaran de bastardía e hija de la “chingada” su lengua materna, por ser un mero registro bajo, oral, coloquial e impuro, con la excusa de la pertenencia a una ilusoria comunidad global pan-arábiga. Reacción comprensible viniendo de posicionamientos etnocentristas puristas que ven en el mestizaje, degradación y vileza; con el consecuente efecto en la auto percepción negativa reflejada en el fenómeno no menos

importante denominado diglosia, generando en el resto de los hablantes del dariya ceutí un complejo de inferioridad por su “*doble conciencia*” desleal. Y si para colmo, su lengua es oficialmente invisibilizada, buscan una solución *in between* y *nepantla*.

Creemos que el transfondo encubierto por quienes rechazan valorizar el dariya ceutí, además de los prejuicios señalados, del narcisismo supremacista de ambas comunidades fortaleza, lo que realmente subyace es algo tan simple como complejo: simple, porque se ha de optar por una mera e insignificante preposición dariya en o de Ceuta; y complejo dado que, al seleccionar cualquiera de ellas, se estaría posicionando en cuanto a la consideración o no de esta lengua – y por extensión de sus hablante – como pertenecientes a la interioridad o contrariamente como exógenos por lo tanto “exteriorizables”. El primer grupo (mayorizado fortaleza) desde su relato basado en el casticismo etnocentrista optaría por la preposición “en” puesto que no puede concebir que aquello sobre lo cual construyó su positiva identidad (la negativa alteridad enemistada) pudiera formar parte de la mismidad. Preguntándonos por nuestro lado ¿cuándo se deja de ser extranjero? Esto decir: ¿Qué haría falta para que un colectivo determinado cuyo arraigo se remonta a siglos con un estatus jurídico (ciudadano de pleno derecho) similar al resto de los otros colectivos, tuviera derecho a tener los mismos derechos?

Y para el segundo (minoritario fortaleza) la bastardía dariyí, hijo de la Chingada es la causante de su inferiorización, y desde su posicionamiento purista, pese a adscribir el dariya a la mismidad arabo ceutí, lo acondiciona a su estatus subordinado por estar contagiado por la otredad CAPC. De ahí que esté ilusoriamente viviendo entre lo que desearía ser (no siéndolo, por desconocer el árabe) y detestando lo que es (por su auto-percepción negativa).

Al igual que muchos hablantes de “medias lenguas” - típicas de contextos fronterizos- como el *cocoliche* argentino, el *portuñol* brasileño y el *espanglish* estadounidense, el colectivo AMAD ceutí refuerza su cohesión ya que está – como todos - en proceso de

construcción identitaria manifestada en el complejo fenómeno de *code-switching* con el que intenta erigir su propia identidad ameba.

Casi la gran mayoría de los participantes, identificándose más con el tercer paradigma ameba, nos ha expresado su anhelo en el encuentro se haga en un tercer espacio transcultural donde se celebre la diversidad, denunciando – siempre que haga falta – las injustas diferencias. El paso dado por “el dariya ceutí”- o mejor dicho, por sus hablantes que representan casi el 50% de los habitantes de la Ciudad - más que al desencuentro comunitarista, va encaminado hacia ese encuentro transcultural en el que toda lengua tenga su dignidad y su derecho a existir.

Llámesese lengua, dialecto sub-dialecto, habla, variedad, registro; de carácter mixto, criollo, oral, diglósico, inestable, no codificado, ni estandarizado, bajo, de menos prestigio...o como se quiera llamar; el dariya ceutí es hoy por hoy una realidad que se prefiere calificar como flexible, inclusiva, híbrida, creativa, permeable, policéntrica, abierta y receptiva al cambio. Y sobre todo envuelto en un proceso de homogeneización que, según Herrero (2013, p.67) ha de visibilizarse a través de su reconocimiento oficial, y evidentemente previo a su estandarización, y sobre todo a la valoración por sus propios hablantes.

BIBLIOGRAFÍA

- Abreu, A. I. A. (2015). Framing o teoría del encuadre en comunicación. Orígenes, desarrollo y panorama actual en España. *Revista Latina de Comunicación Social*, (70), 423-450.
- Aguado, M. T. (1992). Efectos del bilingüismo sobre el rendimiento y la adaptación escolar. Propuestas de intervención. In *Trabajo presentado en el Congreso Internacional de Educación Multicultural e Intercultural, Granada, España*.
- Aguilar-Idáñez, M^a J. y Buraschi, D. (2016). Del racismo y la construcción de frontera morales a la resistencia y el cambio social: la sociedad civil frente a las migraciones forzosas. *Servicios Sociales y Política Social*, XXXIII (111), 29-44.
- Alcalde, J. E. A., & Pons, S. C. (2011). La situación escolar del alumnado de minorías étnicas: el modelo explicativo ecológico-cultural de John Ogbu. *Recerca: revista de pensament i anàlisi*, (11), 71-92.
- Alavedra Contreras, J. (2012). La Mina, gitanos y escuela: Que el barrio estudie. Análisis etnográfico sobre los mensajes que reciben de la sociedad los jóvenes de etnia gitana. *Antropología Cultural*, mayo. En línea, consultado el 15/12/2017 En <http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/14841/6/jalavedraTFC0612memoria.pdf>
- Alcaráz Yáñez, C., Ballesteros de la Vega, M., & Bricha, H. E. F. (2010). *El abandono escolar temprano en las ciudades de Ceuta y Melilla*. Ministerio de Educación.
- Alterio, A. M. (2010). Boaventura de Sousa Santos," Sociología jurídica crítica. Para un nuevo sentido común en el Derecho". *Derechos y libertades: Revista del Instituto Bartolomé de las Casas*, 14(22), 287-297.
- Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos (1999). "Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas o lingüísticas" .Folleto informativo n° 18 (Rev.1), Los derechos de las minorías. Recuperado en: <http://www.ohchr.org/Documents/Publications/FactSheet18Rev.1sp.pdf>
- Andalusí, O. (2020). Estudio demográfico de la población musulmana. *Explotación Estadística Del Censo de Ciudadanos Musulmanes En España Referido a La Fecha*, 31(12), 2019.
- Andrés Cabello, S., y Giró Miranda, J. (2016). La participación de las familias en la escuela: una cuestión compleja. *Revista de Evaluación de Programas y Políticas Públicas (REPPP)*, 7, 28-47.

- Añón Roig, María José, (1999) "Ciudadanía diferenciada y derechos de las minorías" en De Lucas, Francisco Javier (comp.), *Derechos de las minorías en una sociedad multicultural*. Madrid, Consejo General del Poder Judicial, pp. 43-118.
- Arboleda, Luz M. (2008). El grupo de discusión como aproximación metodológica en investigaciones cualitativas. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, Enero-Junio, 69-77.
- Arendt, H. (1999). Eichmann en Jerusalén (C. Ribalta, Trad.). *Barcelona: Lumen*.
- Arrebola, I. A. (2013). El abandono escolar temprano en Melilla. In *Diversidad cultural y educación intercultural* (pp. 79-96).
- Ayora Esteban, M.C. (2008). La situación sociolingüística de Ceuta: un caso de lenguas en contacto. *Tonos (Revista Electrónica de Estudios Filológicos)*, 16.
- (2010). Diversidad lingüística y cultural en un ámbito educativo de lenguas en contacto. *Pragmalingüística*, (18), 30-52.
- (2014). El valor predictivo de las actitudes lingüísticas en la Educación Primaria en una comunidad de habla: El caso de los hablantes de dariya en Ceuta. *Tonos Digital*, 26.
- (2017). La competencia sociolingüística y los componentes culturales dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje del español en un contexto de submersión lingüística. *Pragmalingüística*, (25), 31-49.
- Bari, María Cristina (2002). La cuestión étnica: Aproximación a los conceptos de grupo étnico, identidad étnica, etnicidad y relaciones interétnicas Lic. *Cuadernos de Antropología Social* N° 16, pp. 149-163.
- Barth, Fredrik (1970). *Ethnic Groups and Boundaries: The Social Organisation of Culture Difference*. London: George Allen & Unwin. Traducción española: 1976, *Los grupos étnicos y sus fronteras*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Zygmunt (2006). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Siglo XXI, Madrid.
- Bello G. (2006). *El valor de los otros. Más allá de la violencia intercultural*. Biblioteca Nueva.
- Bourriaud, Nicolas (2009). *Radicante*. Buenos Aires: Ariadna Hidalgo Editora.
- Bronfenbrenner, Urie (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.

- Bruner, Jerome (2006). La Educación, puerta de la cultura, capítulo 2, Edit. Visor, 1997.p64, En Fernando Trujillo Sáenz. Cultura, comunicación y lenguaje. Edit. Octaedro Andalucía.
- Buraschi, D., & Aguilar-Idáñez, M. J. (2017). Herramientas conceptuales para un antirracismo crítico-transformador. *Tabula Rasa*, (26), 171-191.
- Calderón, J., & Cardona, L. (2016). Orlando Fals Borda y la investigación acción participativa: aportes en el proceso de formación para la transformación. I Encuentro hacia una Pedagogía Emancipatoria en Nuestra América Publicación. *Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini. Ciudad de Buenos Aires. Disponible en: Acceso em, 12.*
- Calvo Shadid, A. (2014). Análisis de actitudes positivas y negativas hacia el habla costarricense. *Revista Káñina*, 38(2).
- Carvalho, J. C. D. P. (1997). Etnocentrismo: inconsciente, imaginário e preconceito no universo das organizações educativas. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, 1, 181-186.
- Cárdaba, Martín Miguel Ángel. (2013). Buscando la inclusión de las minorías en un contexto multicultural. Una revisión teórica del prejuicio y de las estrategias para reducirlo. *Papers. Revista de Sociología*, 98/1 79-102.
- Castro-Gómez, S. (2005). *La hybris del punto cero. Ciencia, Raza e Ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Catalán, J. R. (2008). Boaventura De Sousa Santos: El ineludible compromiso de la razón posmoderna. *Realidad: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades* (116), 247-304.
- Chávez Méndez, G. (2001). *De cuerpo entero...Todo por hablar de música. Reflexión metodológica sobre la técnica del grupo de discusión en relación al discurso social común sobre música construido por niños, jóvenes, adultos y adultos de la tercera edad*. (Doctorado). Universidad de Colima. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.
- Chihu Amparán, A. (2012). La teoría del framing: Un paradigma interdisciplinario. *Acta sociológica*, (59), 77-101.
- Chiriguini, María Cristina. 2008. "Identidades socialmente construidas." *María Cristina Chiriguini (Comp.): Apertura a la Antropología*: 61-78. Buenos Aires: Proyecto Editorial.
- Chueca, Eva García (2014). Aprender del Sur; El pensamiento de Boaventura de Sousa Santos en la transición paradigmática. *Alice Working Papers*, n° 1.

- Colectivo IOE (2010): *Discursos de la población migrantes en torno a su instalación en España. Exploración cualitativa*. Centro de Investigaciones Sociológicas. Madrid. Colección Opiniones y Actitudes nº 64.
- Cortés Gómez, Carlos Fernando (2005). La técnica del Focus Group para determinar el diseño de experiencias de formación de usuarios. *Métodos cualitativos para estudiar a los usuarios de la información*, 33-60. Recuperado en:
http://cuib.unam.mx/publicaciones/5/metodos_cualitativos_TECNICAS_DE_FOCUS_GROUP_CARLOS_FERNANDO_CORTES_GOMEZ.html
- Criado, M. J. (2004). Percepciones y actitudes en torno a la lengua española en Estados Unidos. *Migraciones internacionales*, 2(4), 123-158.
- Cortés, L. (2008). Nuevos y viejos problemas residenciales: Vivienda y exclusión. *Vivienda y sociedad. Nuevas demandas, nuevos instrumentos*. Lérida: Editorial Milenio, 57-72.
- Cummins, J. (1983). Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües. *Infancia y aprendizaje*, 6(21), 37-68.
- (2003). *Lenguaje, poder y pedagogía: niños y niñas bilingües entre dos fuegos* (Vol. 38). Ediciones Morata.
- Cupani, A. (2011). Acerca de la vigencia del ideal de objetividad científica. *Scientiae Studia*, 9, 501-525.
- Deleuze, Gilles y Félix Guattari. 2002. Mil Mesetas. *Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos.
- De Elizalde, A. K. (1997). Aspectos demográficos y poblacionales de Ceuta y Melilla. *Cuadernos de estrategia*, (91), 51-66.
- De Zayas, R. (2006). Los moriscos y el racismo de Estado. *Creación, persecución y deportación (1499-1612)*. Almuzara. Sevilla.
- Domínguez, J. M. (1986). La fiscalidad de los territorios de Ceuta y Melilla. *Aldaba: revista del Centro Asociado a la UNED de Melilla*, (6), 7-30.
- Durán, Diego (1984). *Historia de las Indias de Nueva España*, tomo I, cap. VII, Porrúa, México.
- Dussel, E. (1992). 1492: El encubrimiento del otro. El origen del mito de la modernidad. *Santafé de Bogotá, DC, Colombia: Ediciones Ántropos*.
- Eco, Umberto (1994). *La búsqueda de la lengua perfecta en la cultura europea*. Barcelona, Crítica.

- Elósegui Ichaso, M. (2017). *Las recomendaciones de la ECRI sobre discurso del odio y la adecuación del ordenamiento jurídico español a las mismas* (No. ART-2017-103148).
- Emmerich, Norberto (2006). *Fronteras, muros y límites en la globalización*. Documento de Trabajo de Investigación Universidad de Belgrano, Buenos Aires Argentina. Consultado el 15/07/2018 en: <https://es.scribd.com/document/20115446/Fronteras-muros-y-limites-en-la-globalizacion>
- Esteban Guitart, M., Nadal, J. M., & Vila, I. (2007). El papel de la lengua en la construcción de la identidad: un estudio cualitativo con una muestra multicultural. © *Glossa*, 2007, vol. 2, núm. 2, p. 1-20.
- Esteban Guitart, M., Vila, I., & Bastiani Gómez, J. (2010). El carácter fronterizo de las identidades contemporáneas: el caso de Chiapas. *Aposta: revista de ciencias sociales*, 2010, núm. 44.
- Esteban-Guitart, M., & Saubich, X. (2013). La práctica educativa desde la perspectiva de los fondos de conocimiento e identidad. *Teoría de la Educación*, 25(2), 189-212.
- Fals Borda, O. (1995). Conferencia sobre la IAP. Bogotá. Universidad Nacional.
- Ferrer Gallardo, X. (2008). Acrobacias fronterizas en Ceuta y Melilla. Explorando la gestión de los perímetros terrestres de la Unión Europea en el continente africano. *Documents d'anàlisi geogràfica*, (51), 129-149.
- Fernández Liria, Carlos, et al. (2007) *Educación para la ciudadanía Democracia, Capitalismo y Estado de Derecho*. No. 37.035 320.473. e-libro, Corp.
- Figueroa Valenzuela, Alejandro (1992), "Organización de la identidad étnica entre los Yaquis y los Mayos". *Estudios Sociológicos*, México, El Colegio de México, vol. X, núm. 28, enero-abril.
- Framiñan de Miguel, M^a J (2005). "Manuales para el adoctrinamiento de neoconvertos en el siglo XVI", *Criticón*, 93, pp. 25-37.
- Fuentes Lara, C. (2017). *Las mujeres porteadoras en la frontera hispano-marroquí: El caso de Ceuta*. (Doctorado) Universidad de Granada.
- (2017). El comercio " atípico" en la frontera ceutí. El caso de las porteadoras. *RIEM. Revista internacional de estudios migratorios*, 6(1), 84-107.
- Gallego, J. A., & Sánchez, J. M. C. (1993). Ceuta: una economía dependiente y cambiante. *Papeles de economía española*, (55), 356-371.
- Gámez, R. J., Núñez, C. A. S., García, M. D. C. G., & García, M. C. (2011). Explorar y comprender el fracaso escolar en el contexto multicultural de Ceuta. Respuestas de la

- institución escolar. In *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 133-147). Instituto de Migraciones
- García, A. C. (2012). Racialización, racialismo y racismo: un discernimiento necesario. *Universidad de la Habana*, (273), 184.
- García, A. F. (2016). Nacionalismo y representaciones lingüísticas en Ceuta y en Melilla/Nationalism and linguistic representations in Ceuta and Melilla. *Revista de Filología Románica*, 33(1), 23.
- García Cruz, Msc. Rubén y Dra. Maritza Cáceres Mesa. EL GRUPO DE DISCUSIÓN EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. *Universidad de Cienfuegos*. Recuperado el 8/12/2017 en: <https://es.scribd.com/doc/133909943/GRUPO-DE-DISCUSSION>
- García, J. S. M. (2009). Fracaso escolar, PISA y la difícil ESO. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 2(1), 56-85.
- García Martínez, Alfonso. (2008). La influencia de la cultura y las identidades en las relaciones interculturales. *KAIROS: Revista de Temas Sociales*. (22) ,3.
- García Negro, M. P. (2009). Sobre o racismo lingüístico. *Santiago de Compostela: Laiovento*.
- Gifre, M., & Guitart, M. E. (2012). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronferbrenner. *Contextos educativos: Revista de educación*, (15), 79-92.
- Giménez, G. (1996). La identidad social o el retoma del sujeto en Sociología", en *identidad. I/I Coloquio. Paul Kirchoff'*, México, Instituto de Investigaciones Antropológicas-UNAMJI-24.
- (2000). Identidades étnicas: estado de la cuestión. *Los retos de la etnicidad en los estados-nación del siglo XXI*, 45-70.
- (2005). La cultura como identidad y la identidad como cultura. *Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. México*.
- (2009). El debate contemporáneo en torno al concepto de etnicidad. *Estados plurales. Los retos de la diversidad y la diferencia*, 35-49.
- González, D. E. P. (2005). ¿Qué reclaman las minorías?: perspectivas de integración. *Revista de ciencias jurídicas*, (10), 149-160.
- González-Ferrer, A., y Cebolla, H. (2013). Inmigración:¿ integración sin modelo?. *Madrid: Alianza Editorial*.
- Grosfoguel, R. (2011). La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa

- Santos. En *Formas-Otras: Saber, nombrar, narrar, hacer*, 97-108. Barcelona: CIDOB Edicions.
- Hecht, A. C. (2009). Prólogo: Contactos, conflictos y desplazamiento entre lenguas. *Cuadernos Interculturales*, 7(12), 15-20.
- Hegel, G. W. F., Gaos, J., & Ortega y Gasset, J. (1982). *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal*. Alianza Editorial, Madrid.
- Hernando, A. M. (2004). El tercer espacio: cruce de culturas en la literatura de frontera. *Revista de Literaturas Modernas. Los espacios de la literatura*, 34, 109-120.
- Hernández-Campoy, J. M. (2004). El fenómeno de las actitudes y su medición en sociolingüística. *Tonos digital: Revista electrónica de estudios filológicos*, 8, 29-56.
- Heros, S. D. L. (2007). Ideologías lingüísticas sobre el estándar y las variantes regionales del español en dos textos escolares secundarios peruanos. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, (13-14), 93-125.
- Herrera, F., & Ramírez, M. I. (1996). La adaptación como factor de rendimiento en una sociedad pluricultural. *Marín, M.(Coords.): Sociedad y Educación. Sevilla: Eudema*.
- (2000). La inmigración extranjera no comunitaria y la convivencia en contextos concretos: el caso de Ceuta. *Instituto de Estudios Ceutíes, Monografía de los cursos de Verano de la Universidad de Granada en Ceuta*, 12, 357-359.
- Herrera, F. y Ramírez Salguero, M.I. DE LA REALIDAD DE LA PLURICULTURALIDAD, A LA UTOPIÍA DE LA INTERCULTURALIDAD. Recuperado el 25/05/2018 en <https://es.scribd.com/document/137234992/Pluri-Multi-Inter>
- Ramírez, E. M. H., Ramírez, M. I. H., Clavero, F. H., Venegas, J. M. R., & Salguero, M. I. R. (2002). Inmigración y convivencia en Ceuta:¿ convergencia o divergencia?. In *Inmigración, interculturalidad y convivencia* (pp. 271-288). Instituto de Estudios Ceutíes.
- Herrera, F., Trujillo, F., Ramírez Fernández, S., & Ramírez Salguero, M. I. (2001). La integración del alumnado musulmán de Ceuta en educación infantil. *D. Madrid, F. Herrera, MC Mesa y M. Fernández, European models of children integration*, 59-92.
- Herrero Muñoz-Cobo, Bárbara (2013). *El árabe ceutí. Un código mixto reflejo de una identidad mestiza*. Ceuta: Instituto de estudios ceutíes (IEC).
- Ibáñez, J. (1992). *Más allá de la sociología: El grupo de discusión: teoría y crítica*.
- Izidor, José Luis. (2010) Mística de las comunidades afro-descendientes: Revisión de paradigmas conceptuales y el desplazamiento de los ejes hermenéuticos. *REVISTA*

- DE INTERPRETACIÓN BÍBLICA LATINOAMERICANA, No. 65, p. 30-40.
Recuperado el 30/02/2018 en: <http://claiweb.org/images/riblas/pdf/65.pdf#page=30>
- Janés Carulla, J. (2006). Las actitudes hacia las lenguas y el aprendizaje lingüístico. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(56), 117-132.
- Jiménez Gámez, R. (2012). Diversidad cultural y lingüística, identidad e inmigración: algunas conclusiones y propuestas desde la investigación educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 139-156. Recuperado el 20/04/2018 en <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/15-11.pdf>
- (2010). Diálogo o confrontación de culturas en Ceuta?: un estudio de caso en un Instituto de Educación Secundaria. *Revista de educación*, (352), 431-451.
- (2006). El uso del dialecto árabe marroquí en Ceuta, defensa frente al poder. Un estudio de caso en un centro de educación secundaria. En *ACTAS DEL PRIMER CONGRESO ÁRABE MARROQUÍ: ESTUDIO, ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE*.
- (2005). “El sistema educativo de Ceuta ante los alumnos arabo-musulmanes”. En VV.AA. *IV Seminario sobre la Investigación de la Inmigración Extranjera en Andalucía. Córdoba, 5-7 octubre 2005*. Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias y Consejería de Educación de la Junta de Andalucía: pp. 281-302.
- Jiménez Gámez, R., Núñez, C. A. S., García, M. D. C. G., & García, M. C. (2011). Explorar y comprender el fracaso escolar en el contexto multicultural de Ceuta. Respuestas de la institución escolar. In *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 133-147). Instituto de Migraciones.
- Jiménez, J. C., & Narbona, A. (2011). *El español en los flujos económicos internacionales: un instrumento de la internacionalización empresarial*, (Vol. 10). Fundación Telefónica.
- Lara, M. C. F. (2017). Ceuta y su hinterland desde la teoría de la frontera. El caso de las mujeres porteadoras. *Revista de Paz y Conflictos*, 10(2), 165-185.
- León, I. J. (2008). *Relación familia escuela*. Publicatuslibros. com.
- León-Portilla, M. (1962). Nepantla. La palabra clave de la tragedia de un pueblo. *prensa]* *Periódico Excélsior*, (23 de enero), México, DF.
- Lie, Rico (2002). Espacios de comunicación intercultural. 23 Conferencia AIECS, Barcelona, del 21 al 26 de julio de 2002. Documento adaptado del capítulo 6 del libro:

- LIE, Rico (2003). *Spaces of intercultural communication. An interdisciplinary introductions to communication, culture and globalizing/localizing identities.*
- (2009). Comprender la hibridación. Hacia un estudio de los espacios de comunicación intercultural. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*,(88),43-52.
- Lozano, I. (2005). *Lenguas en guerra*. Madrid: Espasa.
- López-Morales, H. (2004). *Sociolingüística*. Madrid: Gredos.
- Malgesini, G., & Romero, C. G. (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad* (Vol. 108). Los libros de la Catarata. Madrid: Catarata.
- Mandujano Estrada, Miguel. (2014). *Constitución y pertenencia del cosmopolitismo subalterno: la plataforma de Boaventura de Sousa Santos como alternativa crítica contemporánea*. (Doctorado), Universidad de Barcelona.
- Martín Peris, E. et. Al. (2008). Diccionario de términos clave de ELE, Madrid: SGEL. Recuperado 14/05/2018, en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm
- Martín Cárdbaba, M. Á., & Brändle, G. (2013). Buscando la inclusión de las minorías en un contexto multicultural. Una revisión teórica del prejuicio y de las estrategias para reducirlo. *Papers: revista de sociología*, 98(1), 79-102.
- Martín, J. A. (2010). Una propuesta metodológica para estimar el impacto del desarme arancelario de Marruecos sobre la Economía de Ceuta. En Gómez, C. (Coord.) *Estudios sobre el Régimen Económico y Fiscal de Ceuta: Presente y futuro*, 139-160. Granada: Centro de Estudios Jurídicos Granada.
- Martínez, J. G. (2008). Metodología para el estudio de las actitudes lingüísticas. In *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL) [Recurso electrónico]* (pp. 229-238). Universidad de Navarra.
- Martínez, A. G. (2008). La influencia de la cultura y las identidades en las relaciones interculturales. *Kairos: Revista de temas sociales*, (22), 3. Recuperado el 15/3/2017, en <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2777529.pdf>
- Mendiburu, I. V., Guitart, M. E., & Badenas, J. O. (2010). Identidad nacional, lengua y escuela National identity, language and school. *Revista de Educación*, 353, 39-65.
- Mesa Gutiérrez, J.Luis. (2017). *De los Mogataces a la Milicia Voluntaria de Ceuta*. Editorial Fajardo El Bravo.
- Mignolo, Walter. (2003). *Historias locales /diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal.

- Monedero, J. C. (2005). «Conciencia de frontera. La teoría crítica postmoderna de Boaventura de Sousa Santos», Introducción a la primera edición de: Boaventura de Sousa Santos, *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*, Madrid, Trotta. Recuperado el 07/11/ 2017 en <http://www.boaventuradesousasantos.pt/documentos/Introduccionversionfinal-Juan%20Carlos%20Monedero.pdf>
- Moreno Cabrera, J. Carlos (2007). *Lenguas amenazadas por los lingüistas. Carlos TAIBO (éd.). Nacionalismo español. Esencias, memorias e instituciones. Madrid: Catarata.*
- (2008). *El nacionalismo lingüístico. Una ideología destructiva* (Vol. 305). Barcelona: Península.
- (2008b). La homogeneización lingüística mundial bajo la globalización capitalista. *B. Uranga, & M. Maraña (Edits.), El futuro de las lenguas. Diversidad frente a uniformidad*, 29-48.
- (2011). “De la cuna a la cuña brevísima relación del nacionalismo lingüístico español”, en *Actes del I Simposi Internacional sobre Situació i Perspectives del Plurilingüisme a Europa. València, 2008. Acadèmia Valenciana de la Llengua*. 173-180. Consultado el 15/02/ 2018 en <https://nalluna.wordpress.com/2011/11/14/de-la-cuna-a-la-cuna-brevisima-relacion-del-nacionalismo-linguistico-espanol-de-juan-carlos-moreno-cabrera/>
- (2011b). “Unifica, limpia y fija. La RAE y los mitos del nacionalismo lingüístico español.” *Senz y Alberte (eds.), 1*, 157-314.
- (2012). *Lengua, nación y nacionalismo español. Linguas, sociedade e política*, 83.
- (2013): “La manipulación de la lingüística al servicio del nacionalismo españolista. El caso del andaluz en la fonología de la nueva gramática de la RAE y la ASALE.” en *Actas de la VI reunión de escritores/as en andaluz*. Málaga: Z.E.A 2012 pp. 3-29 https://creandopueblo.files.wordpress.com/2012/12/moreno_manipulacion_espanolista_andaluz2.pdf
- (2015): *La dignidad e igualdad de las lenguas. Crítica de la discriminación lingüística*. Madrid: Alianza Editorial, 2ª edí.
- Moreno-Fernández, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje. Barcelona: Aria.l*
- (2006). *Medias lenguas e identidad*. En III Congreso Internacional de la Lengua Española, Rosario, Centro Virtual Cervantes. Consultado el: 04.06. 2018, en Centro Virtual Cervantes.URL:

https://cvc.cervantes.es/obref/congresos/rosario/ponencias/aspectos/moreno_f.htm

- (2017). Variedades de español y evaluación: Opiniones lingüísticas de los anglohablantes. *Informes del Observatorio/Observatorio Reports*. Consultado el 02/6/2018 en <http://cervantesobservatorio.fas.harvard.edu/sites/default/files/spanish.pdf>.
- Moscoso García, F. (2011). El árabe marroquí: Una lengua y no un dialecto. Educar en la lengua materna. *Revista de Estudios Internacionales Mediterráneos*, (10) ,134-144. Recuperado el 15/08/2018 en <https://sites.google.com/site/teimrevista/numeros/numero-10-enero-junio-2011/el-arabe-marroqui>
- (2015). El árabe ceutí, una lengua minorizada de España. *Estudios de Asia y África*, 50(2), 395-423.
- Muñoz Navarrete, Manuel (2009). El supremacismo lingüístico. Consultado el 18/11/2017 en www.rebellion.org/docs/87719.pdf
- Ogbu, John U. (2004). Respuestas de las minorías a la experiencia escolar. *Boletín del Centro de Documentación de la Asociación de Enseñantes con Gitanos*, septiembre: Monográfico sobre «El éxito escolar de las Españolas y Españoles Gitanos/as» (éxito académico y minorías étnicas) N°25/26 – Madrid: AEG.
- Olmos, Andrés De ([1547] 2002). *Arte de la lengua mexicana concluido en el convento de San Andrés de Ueytlalpan en la provincia de la totonacapan que es en la nueva España el 1º de enero de 1547* (Edición, estudio introductorio, transliteración y notas de Ascensión Hernández de León-Portilla y Miguel León-Portilla), México, UNAM.
- Ongheña, Yolanda. *Del multiculturalismo al transculturalismo. 1983-2006: nuevos tiempos, nuevas miradas*. Barcelona: Fundación CIDOB.
- Ortiz, A. (2010). Claves del triángulo Marruecos, Ceuta y Melilla: inmigración, economía y política. *Grupo de Estudios Estratégicos (GEES)*, n°8322, 10.
- Ortiz, J. C. L. (2015). El estado de la pobreza.
- Ortiz, Fernando (2002). *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*. Letras Hispánicas 528. Madrid: Cátedra.
- Paz, Octavio (1970). *El laberinto de la soledad*, 6ª reimp. FCE. México.
- Pérez Hernández, Rolando Antonio. (1997). El verbo chingar: Una palabra clave. *El rostro colectivo de la nación mexicana. Morelia: Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*, 305-324.

- Penny, Ralph (2004). *Variación y cambio en español*, Madrid, Gredos.
- Penninx, R., & Martiniello, M. (2006). Procesos de integración y políticas (locales): estado de la cuestión y algunas enseñanzas. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 116(1), 123-156.
- Pérez Portilla, K. (2001). Aproximaciones al concepto de 'minoría'. In *Derechos Humanos. Memoria del IV Congreso Internacional de Derecho Constitucional, México UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas*.
- Picas, J. (2011). Postcolonialismo, conocimiento y poder. Contribuciones epistemológicas. Intersticios. *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 5(2), 17-33.
- Pinker, S. (1994). *El instinto del lenguaje: cómo crea el lenguaje la mente*. Alianza Editorial.
- Podetti, R. (2004). Mestizaje y transculturación: la propuesta latinoamericana de globalización. *VI Corredor de las Ideas del Cono Sur*.
- Pons, S. C., & Alcalde, J. E. A. (2011). La situación escolar del alumnado de minorías étnicas: el modelo explicativo ecológico-cultural de John Ogbu. *Recerca: revista de pensament i anàlisi*, (11), 71-92.
- Preston, D. R. (1989). *Perceptual dialectology: Nonlinguists' views of areal linguistics* (Vol. 7). Walter de Gruyter.
- Prieto, A. D. (2012). El escollo del fracaso escolar. *Educar (nos)*, (59), 4-9.
- Quijano, Aníbal (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*, 13(29), 11-20.
- Quiles, M. (1998). Estigmatización y marginación social de colectivos de jóvenes. In *Xuventude: retos e esperanzas* (pp. 29-53). Servizo de Publicacións.
- Quintero, Pablo e Ivanna Petz. 2009. Refractando la modernidad desde la colonialidad. Sobre la configuración de un locus epistémico desde la geopolítica del conocimiento y la diferencia colonial. *Gazeta de Antropología*, 25(2).
- Ramírez, E. M. H., Ramírez, M. I. H., Clavero, F. H., Venegas, J. M. R., & Salguero, M. I. R. (2002). Inmigración y convivencia en Ceuta: ¿convergencia o divergencia? In *Inmigración, interculturalidad y convivencia* (pp. 271-288). Instituto de Estudios Ceutíes.
- Ramírez, M. I. (1996). Principales problemas del multiculturalismo en la escuela. *Revista de antropología aplicada*, 1.
- (1998): Hacia una Educación Inter e Intracultural: Estudio etnoeducativo de la población escolar de las comunidades ceutíes cristiana y musulmana. *Lara, J. et al.: Educación Multicultural para la Paz*. Sevilla: Algaida.

- Robins, K. (2008). El reto de las diversidades transculturales. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, (82), 67-75.
- Rodríguez Alonso, M. (2004). O españolismo lingüístico. *Espiral Maior, A Coruña*.
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2011). Discontinuidad cultural: Estudiantes inmigrantes y éxito académico. *Aula abierta*, 39(1), 69-80.
- Romaine, Suzanne (1996): *El lenguaje en la sociedad. Una introducción a la sociolingüística*, Barcelona, Ariel.
- Rontomé, Carlos (2010) Desigualdad social en un espacio fronterizo. El caso de Ceuta.
- (2012). *Ceuta, convivencia y conflicto en una ciudad multiétnica*. Instituto de Estudios Ceutíes. Ceuta.
- (2016). Radicalización y yihadismo en Ceuta. *Anuari del Conflict Social*, 293-303.
- Rontomé R. C. y Cantón Gálvez J. (2015): Crisis económica y desigualdad social en un espacio fronterizo: las condiciones de vida de la población de Ceuta, Archivo General de Ceuta, Ceuta
- Restrepo, E. (2004). *Teorías contemporáneas de la etnicidad: Stuart Hall y Michel Foucault*. Editorial Universidad del Cauca.
- (2007). Antropología y colonialidad. En: S. Castro y R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 289-304). Bogotá: Siglo del Hombre.
- Rivera, V. (2006). Importancia y valoración sociolingüística del darija en el contexto de la Educación Secundaria pública en Ceuta. *Tonos digital: Revista electrónica de estudios filológicos*, 12, 1-21.
- (2011). La lengua materna como elemento afectivo y base para el aprendizaje. *Revista electrónica aula intercultural*. Recuperado el 01/03/2018 en <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/lenguamaterna-rrivera.pdf>
- (2012). *El contacto de lenguas en Ceuta*. Instituto de Estudios Ceutíes.
- Rocca, César Ore (2010). “La etnicidad y sus usos. Reflexiones acerca de la difusión de la etnicidad”. e-Cadernos CES.
- Said, Edward. (2002) *Orientalismo*. Madrid: Debate.
- Santos, Boaventura de Sousa. (2003a). *Crítica de la Razón Indolente*, Bilbao: Editorial Descleé de Brouwer.

- (2003b): *La caída del Angelus novus: Ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política*. Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos. Bogotá.
- (2005): *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Madrid: Trotta/ILSA.
- (2006a). *Conocer desde el Sur: para una cultura política emancipatoria*, Programa de Estudios sobre Democracia y Transformación Global/Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.
- (2006b). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. (Encuentros en Buenos Aires). Buenos Aires: CLACSO
- (2007) *La reinención del Estado y el Estado plurinacional. OSAL (Buenos Aires: CLACSO) Año VIII, N° 22*, septiembre. Disponible en:
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal22/D22SousaSantos.pdf>
- (2009). *Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y emancipación social*. México: Siglo XXI - CLACSO.
- (2010a). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: TRILCE.
- (2010b). Desigualdad, exclusión y globalización: hacia la construcción multicultural de la igualdad y la diferencia. *Igualdad y no discriminación: el reto de la diversidad*, 3-51.
- (2010c). La hora de l@s invisibles. *Sumak kawsay /Buen vivir y cambios civilizatorios*. León, Irene (Coord.): 13-26. Quito: Fedaepe
- (2010d). *Para descolonizar Occidente: más allá del pensamiento abismal*. Buenos Aires: CLACSO - Prometeo Libros
- (2011). Epistemologías del Sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 16(54), 17-39
- (2016). *La difícil democracia. Una mirada desde la periferia europea*. Madrid: Akal.
- Sapir, E. (1921) *El lenguaje. Introducción al estudio del habla*. México: Fondo de Cultura Económica. Traducción de M. y A. Alatorre, 1954, Duodécima reimpresión en España, 1991.
- Sarceda Gorgoso, M. D. C., Santos González, M. D. C., & Sanjuán Roca, M. D. M. (2017). La Formación Profesional Básica:¿ alternativa al fracaso escolar?. *Revista de educación*.
- Senz, S. y Montserrat Alberte (eds.). (2011). *El dardo en la Academia: esencia y vigencia de las academias de la lengua española*. 2 volúmenes. Barcelona: Melusina..

- Siles González, J. (2010). La naturaleza histórica y dialéctica de los procesos de Globalización-Glocalización y su incidencia en la cultura de los cuidados. *Index de Enfermería*, 19(2-3), 162-166.
- Skutnabb-Kangas, T. (2001). Los derechos humanos y la educación multilingüe desde una perspectiva ecológica. *Revista de educación*, (326), 99-118. Recuperado el 8/7/2016 en <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre326/re32607.pdf?documentId=0901e72b8125db16>
- Soria Pedraza, D. (2017). *Desde los límites hacia la comprensión de la ciudad contemporánea. Ceuta y la multiplicidad de la frontera* (Doctorado). Universidad de Sevilla.
- Stallaert, C. (1998). *Etnogénesis y etnicidad en España: una aproximación histórico-antropológica al casticismo* (Vol. 5). Anthropos Editorial.
- (2006). *Ni una gota de sangre impura: la España inquisitorial y la Alemania nazi cara a cara*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- (2012 a). Discursos, políticas y prácticas de convivencia en la Europa del siglo XXI. Una traducción antropológica. *Gazeta de Antropología*, 28(3).
- (2012 b) "Nuevos patrones de identidad y memoria en la Europa transmoderna", *Ilha Revista de Antropología*, 14(2), 170-184.
- (2012 c). Traducción y conversión como modos de creación de identidades contra-hegemónicas. El caso de las culturas ibéricas. *Mutatis Mutandis. Revista Latinoamericana de Traducción*, 5(2), 271-283.
- Taibo, C. (2006). *Rapiña global: una introducción a la política internacional contemporánea*. Madrid: Punto de Lectura.
- Telefónica, F. (2017). *Valor económico del español*. Grupo Planeta Spain
- Tocornal Monnt, X. (2005). Análisis conversacional (AC) y grupos de discusión (GD). In *Comunicación presentada en el Congreso de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso (ALED), Santiago de Chile, Chile. Extraído el* (Vol. 17).
- Troncoso Pérez, Ramón (2011). "Nepantla, una aproximación al término." *Tierras prometidas. De la colonia a la independencia*. Eds. Castany, Bernat and [et all]. Barcelona: Centro para la Edición de los Clásicos Españoles-UAB. (pp. 375-398).
- Trujillo Sáez, F. (2008). Plurilingüismo en el aula: las lenguas de los estudiantes. *I Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante*, 61.

- (2010). Diseñar una política de educación lingüística plurilingüe para las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla. In *Libro blanco de la educación intercultural* (pp. 99-102).
- Tusón, J. (1989). *El lujo del lenguaje*. Barcelona: Paidós
- Urdaneta-Carruyo, E. (2005). Siglo XX cien años de infortunio y esplendor. *Gaceta médica de México*, 141(1), 75-84.
- Van Dijk, T. (2001). Discurso y racismo. *Persona y sociedad*, 16(3), 191-205.
- (1993). El racismo de la élite. *Archipiélago*, 14(1993), 106-111.
- Velazco, Salvador (1999). Reconstrucciones historiográficas y etnicidades emergentes en el México colonial: Fernando de Alva Ixtlilxochitl, Diego Muñoz Camargo y Hernando Alvarado Tezozomoc. *Mesoamérica* 20 (38), 1-32.
- Venegas, R., & María, J. (2006). Rendimiento escolar y "situación diglósica" en una muestra de escolares de educación primaria en Ceuta. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1), 1-15. Recuperado el 08/02/2018 en <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-roa.html>
- (2005). *Ceuta: une ville entre deux langues: une étude sociolinguistique de sa communauté musulmane*. Editions L'Harmattan.
- (2008). Ceuta: una ciudad entre dos lenguas. *Ceuta, Instituto de Estudios Ceutíes*. [edición original: A. Vicente (2005). *Ceuta*].
- Vila, Ignasi (1995). Familia y escuela: dos contextos y un solo niño. *Aula de Innovación Educativa*, 45, 1-5.
- Vilar, J. Bautista, y Vilar, M. José, (2003), *Límites, fortificaciones y evolución urbana de Ceuta (siglos XV-XX)*, Ciudad Autónoma de Ceuta (Consejería de Educación y Cultura).
- Vilar, J. B. (2003). *La frontera de Ceuta con Marruecos: orígenes y conformación actual*. Universidad Complutense, Facultad de Geografía e Historia.
- Villaverde, J. A. N. (1997). Realidad actual y perspectivas económicas de Ceuta y Melilla en el marco de cooperación entre España y Marruecos. *Cuadernos de estrategia*, (91), 111-134.
- Wieviorka, M. (2008). La creciente complejidad de la imagen de las identidades culturales. *Quaderns de la Mediterrània= Cuadernos del Mediterráneo*, (10), 325-328.
- Wurm, S. A. (1996). *Atlas des langues en péril dans le monde*. Ed. UNESCO; Pacific Linguistics.
- Yaguello, M. (1988). *Catalogue des idées reçues sur la langue*. Paris: Seuil.

Zamboni, Alberto (1988), *La etimología*, Madrid: Gredos.

Zavala, L. (1993). *Hacia una teoría dialógica de la liminalidad cultural: escritura contemporánea e identidad cultural en México. Diálogos y fronteras. El pensamiento Mijail Bajtín en el mundo contemporáneo, Nueva Imagen/UAP/UAM-X, México.*

WEBGRAFÍA

Casa Real. Actividades, Clausura del proyecto de la Fundación Telefónica sobre "El valor económico del español". Consultada el 08/07/2018

http://www.casareal.es/CA/Actividades/Paginas/actividades_actividades_detalle.aspx?data=13057

INE según las “[Cifras oficiales de población de los municipios españoles: Revisión del Padrón municipal](https://www.ine.es/prensa/pad_2018_p.pdf)” presentadas el 01/05/2018. https://www.ine.es/prensa/pad_2018_p.pdf