

RESUMEN El objetivo principal de nuestro artículo es llevar a cabo una reflexión sobre la relación entre la lengua y la cultura. La lengua es el vehículo transmisor de conocimientos culturales y a la vez un instrumento para el conocimiento y adquisición de la cultura, por lo que entendemos que para conocer suficientemente una lengua, para el desarrollo de una buena competencia lingüística, es necesaria la adquisición de cierta competencia cultural de la comunidad que emplea dicha lengua. En nuestro marco educativo ceutí nos encontramos dos grupos étnicos que conviven y pertenecen a culturas muy diferentes lo que conlleva que posean lenguas maternas muy distintas, aunque reciben en la escuela la misma educación. El desajuste cultural y lingüístico se refleja en un alto índice de fracaso escolar.

PALABRAS CLAVE Lengua – Cultura – Competencia lingüística – Diversidad lingüística – Fracaso escolar.

SUMARIO 1 A modo de introducción. – 2 Competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. – 3 Algunos conceptos básicos como punto de partida. – 4 La situación sociocultural y sociolingüística de nuestro contexto educativo. – 5 Consideraciones e implicaciones didácticas concretas. – 6 Conclusiones.

FECHA DE ADMISIÓN: 6.4.2010
FECHA DE PUBLICACIÓN: 1.12.2010

Diversité linguistique et culturelle dans un domaine éducatif de langues en contact.

RÉSUMÉ Le principal objectif de notre étude est de mener une réflexion sur la relation entre langue et culture. La langue est le véhicule de transmission des connaissances culturelles et, en même temps, un outil d'acquisition de connaissances et de culture; Or nous comprenons que pour connaître suffisamment une langue, pour le développement de bonnes compétences linguistiques l'acquisition d'une certaine concurrence culturelle de la communauté utilisant cette langue devient essentielle. Dans notre contexte éducatif, à Ceuta, nous trouvons deux groupes ethniques qui cohabitent et qui appartiennent à des cultures très différentes ce qui conduit à deux langues maternelles très différentes, bien qu'ayant reçu la même éducation. L'inadéquation culturelle et linguistique se reflète dans un taux d'échec scolaire élevé.

MOTS CLÉS Langue – Culture – Compétence linguistique – Diversité linguistique – Échec scolaire.

SOMMAIRE 1 En guise d'introduction. – 2 Une concurrence communicative et un enseignement de la langue. – 3 Quelques concepts basiques comme point de départ. – 4 La situation socioculturelle et sociolingüistique de notre contexte éducatif. – 5 Des considérations et des implications didactiques concrètes. – 6 Des conclusions.

Linguistic and cultural diversity in an educational area of languages in contact

ABSTRACT This paper reflects on the relationship between language and culture. Language is the vehicle for transmitting cultural knowledge as well as a tool for acquiring knowledge and culture, so we contend that, in order to know a language well enough for the development of a satisfactory linguistic competence, it is necessary to acquire some cultural competence of the community that uses that language. In the educational context that we analyze here —Ceuta— two ethnic groups that live together but belong to very different cultures with very different mother tongues, nevertheless receive the same school education. The cultural and linguistic mismatch is reflected in high rates of school failure.

KEY WORDS Language – Culture – Linguistic competence – Linguistic diversity – School failure.

SUMMARY 1 Introduction. – 2 Communicative competence and language teaching. – 3 Some basic conceptual starting points. – 4 The sociocultural sociolingüistic and situation of our educational context. – 5 Specific considerations and didactic implications. – 6 Conclusions.

Diversidad lingüística y cultural en un ámbito educativo de lenguas en contacto

M. Carmen Ayora Esteban

1 A modo de introducción

En el presente trabajo pretendemos aproximarnos a algunos elementos sociolingüísticos que intervienen y afectan a las lenguas; hay que dar una respuesta a la movilidad social, lingüística y profesional y tener en cuenta sus consecuencias sobre los distintos grupos lingüísticos-culturales, especialmente en un tiempo que se distingue por una dinámica acelerada en los procesos sociales y culturales, y concretamente en un contexto que se caracteriza por la convivencia de colectivos pertenecientes a culturas muy dispares, lo que conlleva, entre otras cosas, problemas relacionados con las divergencias lingüísticas y la intercomprensión. Es bien sabido que en el encuentro de grupos culturalmente diferentes, es donde surgen los mayores problemas para lograr establecer una comunicación intercultural óptima.

Todas y cada una de las lenguas constituyen un elemento esencial de la identidad sociocultural de las personas y de los pueblos. Las lenguas son, en efecto, los signos más indicativos de la identidad colectiva y por eso se erigen en uno de los elementos básicos que constituyen la realidad social y cultural. Si observamos el uso lingüístico como expresión de las lenguas, lo primero que salta a la vista es la diversidad, algo intrínseco a las lenguas en tanto que son usadas, ya que en el uso intervienen de manera determinante factores geográficos, sociales, funcionales, e individuales que tienen su reflejo a través de diversas manifestaciones: dialectos, sociolectos, registros y estilos. A esta diversidad se añade en ocasiones la presencia en una misma

comunidad de habla de dos lenguas, con sus resultados de diglosia, interferencias, prejuicios, estereotipos y conflictos en los ámbitos del aprendizaje y del uso social de la lengua. Precisamente todo esto hace que el oficio de enseñar lengua se convierta en una tarea compleja.

El origen de la diversidad de las hablas y de las lenguas es tan antiguo como el de los mecanismos que han aparecido para superar la incomprensión lingüística, en función de la necesidad de comunicación entre pueblos y culturas diferentes puestas en contacto. Pero a diferencia de los contactos interculturales existentes a lo largo de la historia, por los que se configuraban las diferentes comunidades culturales y las divergencias lingüísticas resultantes de ese proceso de manera paulatina, los problemas actuales tienen otra característica: además del conocimiento indirecto, hay una acumulación de experiencias directas de contactos cotidianos con personas de diferente etnia, cultura o lengua, que residen en el mismo entorno, formando parte de la propia sociedad y ostentando un mismo estatus jurídico. Tal es el caso que nos ocupa.

2 Competencia comunicativa y enseñanza de la lengua

A partir de estos presupuestos, hemos decidido tratar este tema desde la perspectiva que nos brinda la Sociolingüística, disciplina que ha puesto de manifiesto con claridad que la enseñanza de la lengua no puede separarse del marco sociocultural en la que se produce. Su utilidad en la tarea docente es de especial importancia, ya que se centra entre otros aspectos en el análisis y la planificación lingüística y en el diagnóstico de los usos de los estudiantes conociendo su entorno sociolingüístico y sus actitudes respecto a la diversidad lingüística.

Por otro lado, otras ciencias como la Pragmalingüística y la Etnografía de la comunicación, constatan que los usos lingüísticos están en estrecha relación con los contextos sociales. Concretamente esta última tiene sus raíces en el trabajo de los lingüistas Gumperz y Hymes (1972), quienes propusieron un campo de estudio que se ocupara de la relación existente entre la lengua y la cultura, y cuyo

objetivo principal era desarrollar una teoría de la comunicación basada en la interacción comunicativa de distintos grupos humanos:

La competencia comunicativa es aquello que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significantes. Como el término chomskiano sobre el que se modela, la competencia comunicativa se refiere a la habilidad para actuar¹. Es preciso distinguir entre lo que un hablante sabe —sus capacidades inherentes— y la manera en que se comporta en situaciones particulares. Sin embargo, mientras que los estudiosos de la competencia lingüística tratan de explicar aquellos aspectos gramaticales que se creen comunes a todos los humanos, los estudiosos de la competencia comunicativa consideran a los hablantes como miembros de una comunidad, como exponentes de funciones sociales, y tratan de explicar cómo usan el lenguaje par autoidentificarse y llevar a cabo sus actividades. (GUMPERZ Y HYMES, 1972: VII)

De este modo, para poder hablar una lengua, no solo se requiere un dominio de las habilidades fónicas, de las estructuras gramaticales, y léxico-semánticas de esa lengua —la competencia lingüística— sino también un dominio de las reglas sociales, culturales y psicológicas que rigen el uso del lenguaje dentro de un determinado contexto. A esto se le llama la competencia comunicativa del hablante —término acuñado por Hymes— y ofrece una visión más pragmática del lenguaje, en la que los aspectos socio-culturales resultan determinantes en los actos

¹ Para analizar la procedencia de la noción de competencia comunicativa debemos remontarnos a la oposición entre *competente* y *performance* que Chomsky (1965) establecía, basada a su vez en los conceptos de *langue* y *parole* introducidos por F. de Saussure (1945). Chomsky (1957 y 1965) acuñó la noción de competencia lingüística para aludir a la capacidad innata de un hablante y oyente ideal para emitir y comprender un número ilimitado de oraciones en una comunidad de habla homogénea.

comunicativos². Como recuerda Pujol (2005: 207), desde que Hymes (1972) propuso el concepto de competencia comunicativa y lo desglosó en los cuatro componentes ya muy conocidos, (la competencia lingüística, la competencia sociolingüística, la competencia pragmática y la psicolingüística), tanto los profesores como los autores de manuales han intentado dar cabida y ocuparse de la competencia sociocultural, distinta sin embargo a la intercultural. En la actualidad, los objetivos de la enseñanza de la lengua se plantean desde un enfoque comunicativo, enfoque que subraya como objetivo esencial de la educación lingüística la mejora de la competencia comunicativa de los alumnos.

3 Algunos conceptos básicos como punto de partida

Para analizar acertadamente el complejo tema que nos ocupa de la interrelación entre lengua y cultura, empezaremos por definir algunos conceptos que al mismo se refieren tales como individuo, grupo, sociedad, cultura, lengua... conceptos, algunos, muy complejos, pero

2 Así, Moreno (1998: 203-206) es uno de los autores que indica que el desarrollo de la competencia comunicativa en el aprendizaje de lenguas lleva implícita no sólo el desarrollo de la competencia gramatical y discursiva, sino también de la competencia sociolingüística y sociocultural. Esta última consistiría en conocer y valorar las formas culturales que se expresan con esas lenguas, y la capacidad del hablante para utilizar ese conocimiento en distintas situaciones comunicativas. Obviamente para ello, es necesario conocer de manera precisa cada situación en que se desarrolla la comunicación (características de los interlocutores, relaciones sociales, relaciones de más o menos proximidad vivencial entre éstos, mundo referencial y saber compartido, así como temática, espacio y tiempo de la interacción, etc.). Por otro lado, la competencia sociolingüística, en palabras de Canale (1995: 67), se ocupa de “en qué medida las expresiones son producidas y entendidas adecuadamente en diferentes contextos sociolingüísticos, dependiendo de factores contextuales, como la situación de los participantes, los propósitos de la interacción y las normas convencionales de la interacción”.

nos limitaremos a esbozarlos brevemente, aunque esto suponga en ocasiones una falta de exactitud en la argumentación.

Desde el punto de vista social, por un lado, cada individuo se define a sí mismo en función de su pertenencia a distintos grupos y a cómo esté valorada su identidad social, la cual se deriva de dicha pertenencia, y depende de la valoración que el sujeto realiza de su propio grupo, valoración que el individuo realiza a través de la comparación de su propio grupo con otros grupos distintos al suyo (Doise, Deschamps y Mugny, 1985: 53-73). Por otro lado, cada individuo tiende a adquirir y mantener una valoración positiva de su identidad social lo que será posible si la valoración del grupo al que pertenece es positiva en relación a los grupos restantes. Un individuo desde su nacimiento posee una identidad étnica, se encuentra inmerso en un determinado grupo étnico lo que podemos considerar como hecho fundamental en la determinación de su identidad social. Dicho grupo étnico existe como tal desde el momento en que los miembros del mismo se hacen conscientes de poseer una identidad cultural única, —lo que incluye compartir la misma lengua— específica y diferente a la de los otros grupos. Esta conciencia étnica asegura al individuo la posibilidad de considerarse miembro de una comunidad cultural lo que a su vez le supone la identificación social (Esteve Fabregat, 1984: 34). La identidad étnica es un sentimiento de pertenencia que relaciona, aunque sea subjetivamente, un individuo y una cierta colectividad. Este sentimiento se acompaña de representaciones, valores y símbolos que constituyen, el mundo compartido de los miembros de un mismo grupo.

Es importante lo que subraya Esteve Fabregat en este sentido cuando afirma:

El hecho de que varias identidades étnicas tengan en común el uso de las mismas instituciones políticas y económicas y de que por tanto formen parte de un mismo proceso social, no significa que su participación dentro de un mismo contexto social suponga necesariamente una misma conciencia cultural, ya que se configura su identificación en el plano de una historia étnica diferente.

(ESTEVE FABREGAT, 1984: 50)

En cuanto a la cultura es éste un término muy polisémico, rico en matices y muy complejo a la hora de aprehenderlo y podemos encontrar diferentes definiciones que podrían situarse a lo largo de un *continuum* en el que distintas disciplinas irían depositando sus concepciones y puntos de vista. Desde las tradicionales definiciones de cultura extraídas del ámbito institucional y que englobarían aquellos conocimientos adquiridos, transmitidos por las instituciones sobre todo por la escuela, hasta las aportaciones de los antropólogos que consideran la cultura como lo distinto a la naturaleza. El diccionario del español actual de Seco et alii (1999: 1377) define la cultura como el “conjunto de modos de vida, conocimientos y grado de desarrollo de una colectividad humana o de una época”. Según los antropólogos Sapir y Whorf, la estructura morfosintáctica de la lengua es el reflejo de las formas de pensar de una cultura determinada

En la presente contribución consideraremos la cultura como todo lo que la gente hace, cree, piensa y posee en tanto miembro de un grupo social determinado o de una determinada comunidad, siendo la lengua uno de los componentes básicos de la misma. La cultura está integrada por elementos muy diversos y heterogéneos (costumbres, creencias, modo de vida, valores, fórmulas de tratamiento y cortesía, ceremonias religiosas, manifestaciones artísticas, gastronomía, normas de organización social e institucional, etc., particularizadas en un grupo humano) (Prado, 2004: 130). La cultura se aprende, se comparte, integra y sobre todo responde a las necesidades materiales y, o espirituales de una sociedad. Cada cultura posee su propia identidad, su propio lenguaje, su historia y sus costumbres.

Por otra parte, en su sentido más amplio, y a su vez, como señala Casanova (2002), no es un producto estable ni único, sino un concepto dinámico, cambiante en función de la interinfluencia con otras culturas, realidades y formas de vivir. Así pues comprobamos cómo la identidad cultural no desaparece fácilmente ya que desempeña un papel primordial en la vida del individuo y por tanto definitorio para su identidad étnica, identidad que no sólo implica adquirir los modelos culturales del grupo sino, como hemos apuntado anteriormente, se encuentra inmersa en una dinámica constante de cambio. La cultura es al mismo tiempo un proceso de comprensión de uno mismo, como

miembro de varias comunidades culturales con varios roles sociales atribuidos y de comprensión del otro.

Por lo que respecta a la lengua, siguiendo a Saussure (1945) podríamos definirla como un sistema o conjunto organizado de signos en el que todos los elementos están relacionados entre sí de tal forma que su valor depende de su relación con los demás signos, es decir, que si movemos uno, el resto de los elementos se reestructura. También podemos ver la lengua como algo arbitrario y al tiempo convencional. Podemos también definirla como un sistema de comunicación humana que consiste en la organización estructurada de sonidos (Richards, C. Platt y H. Platt, 1997), como un instrumento de comunicación e incluso como una herramienta semiótica.

Pero la lengua no es solamente un sistema estructurado de signos útiles para comunicarnos, sino que también constituye un rasgo de la identidad cultural, de pertenencia a una cultura. La lengua es el vehículo transmisor de conocimientos culturales y a la vez un instrumento para el conocimiento y adquisición de la cultura, por lo que entendemos que para conocer suficientemente una lengua, para el desarrollo de una buena competencia lingüística, es necesaria la adquisición de cierta competencia cultural de la comunidad que emplea dicha lengua. Asumiendo pues, la relación entre los conceptos de lengua y cultura, se advierte la necesidad de reconocer los hilos funcionales que los trascienden de manera recíproca. Es decir, la lengua como subsistema del sistema cultural y la cultura, a su vez, creadora de las lenguas y vehiculizada por éstas. Lo que es obvio es que lengua y cultura están estrechamente relacionadas, son dos conceptos indisolubles: una no existe sin la otra, ambas son inseparables, incluso sin preocuparnos cuál de ellas es el fruto o la consecuencia de la otra. “Lengua y cultura se implican mutuamente por lo que la lengua debe concebirse como parte integrante de la vida en sociedad” (Jakobson 1984: 15). En cualquier caso, no podremos nunca desvincular los hechos lingüísticos, de los fenómenos generales de la cultura o culturas a las que sirven de vehículo.

Con estos planteamientos, al asumir el estudio de la lengua, la identidad y la cultura, desde una aproximación funcional, se pretende reconocer la estrecha relación entre los términos, materializada en las

prácticas cotidianas y, principalmente, en el desarrollo de patrones culturales y lingüísticos de las sociedades actuales.

4 La situación sociocultural y sociolingüística de nuestro contexto educativo

De los diversos elementos que integran la cultura, los miembros de un grupo determinado intentan preservar aquellos elementos que consideran especiales para su identidad cultural y étnica, tal es el caso de la lengua. La determinación del uso de una lengua como indicador étnico-cultural, permite comprobar que las lenguas son mucho más que simples instrumentos de comunicación. Y es que la lengua es un medio para romper barreras, para el contacto con otras personas y realidades socioculturales, es un elemento socialmente integrador y de convivencia, pero en ocasiones, la lengua es una barrera diferenciadora.

En nuestro marco educativo ceutí nos encontramos dos grupos étnicos³ que conviven y pertenecen a culturas muy diferentes y reciben en la escuela la misma educación. El alumno musulmán no domina el

3 En palabras de Fasla (2006): “Un grupo étnico es un grupo de hablantes que comparte la misma lengua, y los mismos valores socioculturales, además de otros elementos nucleares como, por ejemplo, la religión. El lenguaje es, por tanto, el vehículo de la identidad étnica, el criterio básico que define este concepto, junto con la herencia cultural y el conjunto de valores y creencias; por este motivo, el lenguaje ha sido con frecuencia un criterio a través del cual se determina la etnicidad”.

español puesto que su lengua materna es el árabe marroquí⁴ y cuando se escolariza por primera vez, se encuentra inmerso en una lengua totalmente distinta: la lengua española.

En líneas generales, si analizamos el habla de este colectivo procedente de una cultura diferente, observamos varios fenómenos que afectan a la lengua:

- En primer lugar, una adquisición empírica de la lengua española que conlleva problemas de todo tipo: deficiencias fonéticas y gramaticales, diglosias, pobreza de léxico, etc. Como consecuencia, no lee correctamente, no se expresa con soltura y seguridad y no puede reflejar a través de la escritura las estructuras más simples puesto que la estructura de su lengua es totalmente diferente al ser de raíz semítica. Durante el proceso de aprendizaje, el hablante de dariya produce un tipo de lengua con bastantes fenómenos producto del contacto de lenguas: transferencia de estructuras de su lengua materna, generalización de las estructuras de la lengua que están aprendiendo, expresión de significados utilizando palabras y construcciones que ya conocen (estrategia comunicativa), mezcla de

4 La casi totalidad de los escolares musulmanes tienen como lengua materna el *dariya*, dialecto oral casi exclusivo de la zona fronteriza, que deriva del árabe clásico y significa *lengua de la calle*. Es éste 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. Precisamente, por su condición oral, este dialecto se encuentra en situación de desequilibrio respecto al árabe clásico y culto, lengua fuerte, con una gran tradición cultural, y, evidentemente, de carácter escrito, por lo que podemos decir que el hablante de dariya se encuentra también en situación de diglosia respecto al árabe culto, ya que en la mayoría de los casos lo desconocen y el aprendizaje de la lengua árabe culta se limita a los estudios del Corán, es decir, se centra en la religión y no en el idioma. Los alumnos asisten a las escuelas coránicas pero realmente no realizan un aprendizaje sistemático de la lectura y escritura del árabe clásico. Se limitan al aprendizaje memorístico y repetitivo de los versículos, por lo que como acabamos de apuntar, consideramos que la verdadera razón de este intento de imposición del árabe clásico está exclusivamente condicionado por el factor religioso.

códigos, etc. En definitiva, la lengua que emplea no se corresponde ni con la lengua materna ni con la lengua meta, sino que forma un sistema inherentemente variable que cuenta con sus propias reglas. Es lo que algunos autores denominan “sistema aproximado o interlengua” (Fuentes, 2005: 113) y actualmente se considera la base de todas las estructuras generadas en L₂. Normalmente son enunciados que muestran el influjo de la lengua materna del hablante, habitualmente considerados erróneos, pero que son comprensibles por lo que no atentan contra la comunicación.

- La utilización en ámbitos familiares y privados de su lengua materna. Este grupo, además de otros elementos de su cultura y de sus vivencias que comparte con el grupo social para moverse en él⁵, utiliza cada vez más su dialecto como protección y defensa frente al español, y sobre todo, como símbolo indispensable para la conservación de su identidad cultural⁶ y religiosa, sin olvidar que, por otro lado, sienten la necesidad de encontrar un código de comunicación y una adaptación lingüística que facilite su integración en la sociedad.
- Otro elemento que debe tenerse en cuenta es la condición socioeconómica de este grupo. En líneas generales, por sus particulares dificultades laborales y económicas, fácilmente tienden a constituirse en grupos de marginalidad, por lo que su nivel de competencia lingüística es bajo. Sabemos que entre los factores que

5 Frente a los contactos establecidos en el pasado entre pueblos de diferente lengua, normalmente de carácter puntual, bien entre pequeños colectivos de viajeros, bien de amplios colectivos con una relación desigual, el fenómeno migratorio supone en la actualidad la relación entre colectivos cuyo número e incidencia social son sensibles —como es el caso que tratamos—, y desarrollan sus formas culturales y lingüísticas propias en convivencia con las de la propia comunidad en la que se asientan (Tornal, 1997: 119).

6 Cuanto mayor es el contraste cultural, mayor es el esfuerzo en reproducir en su entorno las suficientes referencias culturales. Esta reproducción puede conllevar situaciones conflictivas con las pautas culturales de la población autóctona.

influyen en la manera de hablar de las personas se encuentran la pertenencia a una u otra clase social, al nivel económico, al estatus, al nivel de instrucción, al poder y al capital cultural de que goza cada clase social.

Por lo expuesto, está claro que desde el primer momento en el aula hemos de tomar en consideración que las dificultades de estos alumnos al ingresar en la escuela no estriban sólo en una diferencia lingüística sino también de cultura, de mentalidad, puesto que las costumbres y formas de pensar que el niño musulmán recibe de su familia contrastan con el ambiente del centro educativo; de ahí que en la mayoría de las ocasiones tienen conciencia de pertenecer a una minoría. Es por ello que a esta diferencia cultural se añade una distancia social, circunstancia que repercute claramente en el rendimiento de los escolares: el desajuste cultural y lingüístico, entre el entorno familiar⁷ y el centro educativo hacen que se produzcan ciertos desequilibrios individuo-escuela.

A esto unimos la falta de estímulos, la variable económica, las dificultades lingüísticas, y todo ello se refleja la situación en un mayor fracaso escolar y una mayor inadaptación de los individuos que integran la comunidad musulmana. Así, en la actualidad, el grado más alto alcanzado por la gran mayoría se refiere sólo a estudios primarios. Un bajo porcentaje continúa en Bachillerato, mientras que un número mínimo se encuentra realizando estudios universitarios⁸, lo que indica, además del alto grado de absentismo y fracaso escolar, las escasas posibilidades y el bajo nivel de aspiraciones culturales. Como es obvio, todos estos factores señalados entrañan un conjunto de problemas

7 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 por que sus hijos adquieran bien las dos lenguas

8 Hay que tener en cuenta que estos datos no indican el nivel cultural real. Si bien los niveles académicos son muy bajos, como hemos señalado, aún lo son más los niveles reales, habiendo entre estos porcentajes un altísimo número de analfabetos funcionales y totales, especialmente en las mujeres.

socioculturales que no deberían ignorarse en la planificación lingüística.

Además, todo esto hace que consideremos muy bajo el *nivel de integración social* en la realidad multicultural ceutí, destacando un profundo apego a tradiciones y costumbres originarias, así como el mantenimiento del *idioma propio*⁹ (lo que crea situaciones de conflicto sociolingüístico) y de la *religión*: es destacable la religiosidad real o aparente de esta comunidad, condicionando todos sus modos de comportamiento. Esta influencia llega al extremo de confundir sus señas de identidad, es decir, mezclan conceptos como religión, lengua y nacionalidad, de tal modo que la condición de musulmán eclipsa a cualquier otro sentimiento de pertenencia.

Todas estas peculiaridades van a conducir, en muchos casos, a la formación de un grupo étnico encerrado en sí mismo, con escasa proyección al exterior, y que no muestra demasiado interés en la problemática originada, caracterizándose a veces su comportamiento por la pasividad o ausencia de participación ante acontecimientos que afectan a la colectividad; cierta susceptibilidad permanente como consecuencia de un posible sentimiento de inferioridad, utilización de términos del tipo *discriminación y racismo* ante cualquier situación que les sea desfavorable, como medio de defensa; autoconvencimiento de ser el único grupo social desfavorecido, lo que les convierte en extremadamente contestatarios, etc.

Consideramos pues los factores sociales, así como el cultural y por supuesto el lingüístico¹⁰, como las causas fundamentales de dicho fracaso escolar aunque existan otra serie de teorías prácticas que defienden otros condicionantes negativos como causantes (Jiménez Gámez, 2006: 132-135), pero nosotros tenemos claro que existe una

9 El aferramiento a la propia lengua y a la propia cultura es, en muchas ocasiones, un instrumento para la defensa de los intereses y de la identidad de esos grupos (Calsamiglia & Tusón, 1999).

10 Estamos de acuerdo con las teorías expuestas en las últimas investigaciones más destacadas en sociolingüística educativa (Cummins, 2002; Díaz-Aguado, 2003) que consideran la lengua como un instrumento de poder en la comunicación intercultural.

compleja relación sociolingüística entre el lenguaje de un niño y su éxito o fracaso escolar.¹¹

Por lo tanto, ante esta circunstancia, debemos primar el concepto de enseñanza como comunicación frente al concepto de enseñanza como formación, o lo que es lo mismo, la adquisición de la competencia comunicativa en primer lugar —conjunto de reglas sociales, culturales y psicológicas que permiten que los hablantes de una comunidad lingüística puedan entenderse— y, en segundo plano, el desarrollo de la competencia lingüística del alumno —conocimientos teóricos acerca de la estructura de la lengua y las relaciones de sus unidades—. Y es que, consideramos muy importante la distinción entre adquisición y aprendizaje de una lengua: la adquisición implica el desarrollo gradual de la capacidad de expresarse en una lengua determinada cuando se utiliza de forma natural para comunicarse con otros hablantes que ya la conocen, mientras que el término aprendizaje, por el contrario, se emplea para designar el proceso de acumulación de conocimientos acerca de las características de una lengua que deseamos hablar (Yule, 2006: 193). Precisamente uno de los problemas en nuestro contexto es que están prácticamente a la vez realizando ambos procesos.

Por lo expuesto, esta enseñanza comunicativa se debe basar tanto en la lengua oral como en la escrita e incluso en todo el repertorio de signos no verbales que la sustentan y la complementan —gestos, tono y volumen de voz, velocidad adecuada del habla, etc.— para así conseguir la integración total de los alumnos en el seno de la sociedad; la competencia comunicativa es en general un campo de desarrollo de

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

la persona, un medio para desarrollarse también en lo afectivo, cognitivo y social, y un instrumento de la transmisión del saber cultural.

Son muchos los factores que influyen en estos niños para que no adquieran el español de manera notablemente eficaz. Por un lado, la mayoría de los niños hablantes de dariya sólo hablan español en la escuela, por lo que no suelen alcanzar el dominio de la lengua que deberían tener en el llamado proceso de adquisición, ya que para lograr los mejores resultados en la adquisición de una determinada lengua es necesario un largo período de interacción social con los hablantes nativos de la misma, lo que implica un uso constante de ese idioma, y en nuestro caso, fuera del colegio, en su ambiente, no hablan español. Otro de los problemas al que nos tenemos que enfrentar y al que hemos hecho referencia anteriormente, es la falta de empatía por una cultura tan distinta a la musulmana: tenemos que mentalizar al alumnado en general para que tome una actitud alejada de los estilos familiares y habituales y de esa manera poder mirar y entender otras culturas, y 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. Es lo que ha venido a llamarse motivación de integración, que hace que el aprendizaje de la L_2 tenga un objetivo social, de tal forma que quienes aprenden la lengua puedan tomar parte en la vida social de la comunidad que emplea esa lengua y poder llegar a convertirse en miembros de la misma.

La situación de nuestro contexto educativo podría cambiar de forma significativa si de verdad hubiera un clima intercultural —multicultural ya existe—; pero la realidad es que el conocimiento poco profundo o inadecuado está generando estereotipos que, a su vez, desarrollan los citados prejuicios entre las diferentes culturas. Es obvio que la multiculturalidad se convierte en la mayoría de las ocasiones en fuente de conflictos, entre otras cosas por tener muchas implicaciones políticas, pero también nos lo podemos plantear como reto e intentar afrontar el

problema de manera constructiva. Ésta es quizás la base del tan empleado hoy enfoque intercultural cuyo rasgo principal es favorecer las interacciones entre individuos con diferentes sistemas sociales y culturales que entran en contacto en un mismo contexto; en otras palabras, se trata de disminuir las tensiones y desencuentros que provocan la interacción y la diversidad sociocultural de los individuos y los grupos en contacto, mediante la comunicación y el diálogo. Precisamente los códigos lingüísticos son los mejores instrumentos indicadores del grado intercultural de una comunidad.

5 Consideraciones e implicaciones didácticas concretas

Podemos preguntarnos qué competencia intercultural enseñar y si en nuestro ámbito es posible. Como constatamos, la cosa no es fácil y a veces se complica. Como afirma Pujol (2005: 207) si en el caso de la lengua, “disponemos de descripciones lingüísticas teóricas que nos sirven para proponer gramáticas pedagógicas y de enseñanza, no disponemos de descripciones culturales teóricas o prácticas a partir de las cuales se puedan realizar *gramáticas culturales* destinadas al proceso de enseñanza/aprendizaje”. Para poder llevar a cabo esto debe hacerse una reflexión sobre la cultura y la sociedad cuya lengua se desea estudiar (enseñar y aprender), pues sería de cierta ingenuidad social obviar cualquier tipo de conflictividad al intentar poner todas las lenguas en el mismo rango, tal y como considera el Consejo de Europa (2001) —la sombra del prestigio lingüístico hace que no consideremos igual al inglés

o al francés que al árabe marroquí (dariya), por ejemplo¹² — y a pesar de valorarse muy positivamente la pluralidad de lenguas y culturas, consideramos que no se puede dejar a la buena voluntad de cada uno el establecer las modalidades de las relaciones entre ellas.

Concretamente como hemos referido más arriba, en nuestro contexto educativo son muchos los problemas que se nos plantean al encontrarnos dos grupos con características socioeconómicas, culturales y lingüísticas tan distintas como peculiares (Ayora 1998, 1999). Consideramos necesario que el ambiente de los centros escolares esté sensibilizado y abierto al hecho multicultural, y que el profesorado tenga en cuenta el contexto social y cultural que explica el fenómeno lingüístico y soporte una actitud de respeto y sensibilidad ante la situación con planteamientos didácticos adecuados, además de metodologías y recursos materiales y humanos para hacer frente a tan compleja realidad y así conseguir que se produzca esa interculturalidad entre un alumnado que se encuentra en desventaja ante sus compañeros de habla materna española; cuando las lenguas y culturas de los niños son tan diversas, ya no podemos pasar por alto las dificultades de comunicación. Podemos afirmar sin duda alguna, que observar la multiculturalidad es fácil, pero no así educar en la igualdad. El mundo intercultural que la sociedad quiere está por hacer, y las acciones encaminadas a la interculturalidad están sembradas de comunicación. Es obvia la importancia del hablante intercultural como aquel individuo que participa de forma simultánea en diferentes culturas.

12 Lo que se ha venido a llamar prestigio lingüístico no se corresponde exactamente con la dignidad que pueda tener una lengua. Esto al menos es lo que creen algunos autores: “Toda lengua tiene dignidad, y no hay una más digna que otra. Despreciarla, implícita o explícitamente, por desconocerla o por no querer conocerla significa poco aprecio por los hechos culturales, y por lo tanto por quienes se comunican en esas lenguas” (Fuentes, 2005: 106). Pero desde el prisma de la realidad, es evidente que existe la conflictividad a la que hemos hecho referencia en el texto, puesto que las lenguas están rodeadas de valoraciones de poder y prestigio y es obvio que la discriminación lingüística suele ir acompañada de discriminación económica y social.

Es complicado dar respuesta a tantos interrogantes que se generan ante esta situación de un alumnado que en su mayoría, llegan a las aulas ceutíes con una lengua materna distinta a la española. Los diferentes autores que han tratado el tema, proponen desde arbitrar programas de acompañamiento escolar, hasta llevar a cabo una escasa política de inmersión lingüística.

En nuestra opinión hay que plantearse una serie de objetivos y modelos de actuación, estrategias organizativas y evaluadoras para solventar los problemas citados y que estos alumnos no se conviertan en analfabetos funcionales. Estamos de acuerdo con algunos profesionales de la docencia en nuestra ciudad cuando apuntan la necesidad de aplicar en nuestro contexto, sobre todo en los primeros años de escolarización, las metodologías que se han experimentado con éxito en la enseñanza de segundas lenguas, es decir, como si se tratara de español para extranjeros. Y es que realmente para estos alumnos de lengua materna dariya, el español es su L₂. Estos métodos reciben el nombre genérico de enfoques comunicativos y en parte, constituyen una reacción en contra de la creencia de que el aprendizaje consciente de las reglas gramaticales de una lengua resulta necesario y suficiente para utilizarla. Existen diferentes estrategias para lograr crear entornos comunicativos en el aula, pero todas ellas se basan en la idea de que las funciones del lenguaje (aquello para lo que se utiliza) deben prevalecer sobre las formas de la lengua (la corrección de las estructuras gramaticales). Del mismo modo, también consideramos necesario que paralelamente a la adquisición y perfeccionamiento de la lengua española entendida como desarrollo de la competencia comunicativa, el alumno musulmán perfeccione su árabe marroquí¹³, respetando su utilización fuera del aula, pero teniendo muy claro que la única lengua oficial de Ceuta es la española. No tiene sentido, como algunos propugnan, desarrollar las clases en árabe culto, pues como hemos apuntado anteriormente, los propios alumnos musulmanes no lo dominan y además, en el sistema educativo ceutí no hay apenas

13 Estamos de acuerdo con Vicente (1999) cuando defiende que estos jóvenes tienen que aprender el árabe marroquí y no el clásico, puesto que el origen de estos alumnos es fundamentalmente marroquí, popular y oral.

profesores que hablen árabe; ni tampoco es aceptable la propuesta de la utilización del dialecto en las aulas, porque entorpecería el aprendizaje del español e iría en contra de una integración plena (Jiménez Gámez, 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. Hay que tener muy claro no confundir cultura, interculturalidad y lo políticamente correcto.

6 Conclusiones

Como se puede comprobar, la situación a la que se enfrenta la escuela es delicada y podemos considerarla como un gran reto que se debe superar con éxito, ya que la escuela es el lugar idóneo para que se den aprendizajes de todo tipo, incluyendo la convivencia, el respeto y la tolerancia entre otros. Si realmente se pretende que el tema de la interculturalidad no se viva como un problema, tenemos que comprometernos con esta realidad, facilitar la tarea a estos alumnos y buscar estrategias políticas y educativas que sean capaces de atender a sus necesidades y no dejarlo al arbitrio de la voluntad del profesorado. Más allá de las iniciativas particulares que los docentes hayan podido desarrollar, está claro que es necesario y urgente, elaborar de manera efectiva un plan de intervención educativa que se lleve a cabo por la generalidad del profesorado y se compruebe la eficacia del mismo para de esta manera tratar de paliar el fracaso escolar. Es necesaria una escuela donde el niño pueda superar el obstáculo de las dificultades lingüísticas, lo que repercutiría positivamente en unos mejores resultados académicos, además de considerar que estos alumnos necesitan aprender español básicamente para poder comunicarse en nuestra sociedad y desenvolverse en ella. Por ello, una de las opciones en manos del educador es concienciar a este grupo de origen marroquí de que es necesario asumir las herramientas de la comunicación de la cultura hegemónica predominante, es decir, aprender muy bien español y todo el repertorio de signos no verbales y paraverbales que lo complementan. La incidencia de la educación intercultural en las

escuelas, y su impacto en la sociedad autóctona, puede favorecer una mayor tolerancia y capacidad de coexistencia¹⁴.

Todos los problemas que se nos presentan en nuestro contexto, requieren respuestas emanadas de algún tipo de programa de planificación lingüística que tenga en cuenta la situación descrita, así como las actitudes lingüísticas¹⁵, y debe considerar el hecho de que los hablantes de dariya no tienen una competencia lingüística en todas las destrezas comunicativas. La educación lingüística tiene que asumir la tarea de intentar compensar, en la medida de lo posible, el déficit de capital lingüístico y cultural de las etnias socialmente desfavorecidas en un mercado en el que el origen de las personas condiciona su diferente acceso a los bienes lingüísticos (Bourdieu 1985).

Es responsabilidad de todos los docentes en general, al margen de la disciplina que imparta, tomar conciencia del papel que desempeña la lengua en el acceso al conocimiento académico y determinar los objetivos de la educación lingüística. Al mismo tiempo, consideramos tarea de los lingüistas en particular, observar, registrar y analizar la lengua de acuerdo a su territorialidad y a la institucionalidad, es decir, de acuerdo a su función y a su contextualización. Ahora bien, la adquisición de la lengua entendida como desarrollo de la competencia comunicativa, es un objetivo indiscutible de la Didáctica de la Lengua, por lo que consideramos necesario adoptar una didáctica de la

14 La aproximación a la cultura minoritaria servirá para que los niños conozcan otras costumbres, lenguas y religiones diferentes a la suya, pero sobre todo, para promover el respeto en la igualdad.

15 Creemos muy importante a la hora de establecer la planificación y los programas lingüísticos, la posición del hablante de cara a su propio instrumento, lo que le llevará a una mejor adquisición de una L₂.

En el ámbito de la educación lingüística, las actitudes constituyen uno de los factores esenciales tanto en el uso de la lengua como en el aprendizaje de una segunda lengua.

diversidad lingüística-sociolingüística que valore las diferencias como tales y no como deficiencias¹⁶.

Precisamente por todo lo expuesto, creemos que la Didáctica de la Lengua y la Literatura debe tratar de integrar el enfoque intercultural en sus estudios para adaptarse a las demandas de la sociedad actual¹⁷. La enseñanza de la lengua ha de situarse en una perspectiva claramente sociológica y cultural, que dé cabida a la diversidad de culturas y lenguas como factores enriquecedores. Pero al mismo tiempo, lo que es más importante, debe intentar conjugar el respeto a las variedades de origen con la conciencia de que es necesario aprender aquellas lenguas y usos que tienen más utilidad en el mercado de los intercambios comunicativos y en el contexto social y escolar, tal es la lengua española en el caso que nos ocupa. La diversidad lingüística en sí no debe suponer una barrera para la comunicación, en tanto exista un sistema lingüístico común que sirva de nexo entre los miembros de una comunidad. De este modo, el futuro de la enseñanza de la lengua española se podría mirar con optimismo si dentro de las políticas públicas, la política lingüística fuera una prioridad en los próximos años. Se requiere que en los planes educativos, se promueva la investigación de la lengua en muchas facetas aún no exploradas.

16 El profesorado siente la necesidad de formación para llevar a la práctica planteamientos pedagógicos que sean capaces de convertir el problema en un reto cuya superación suponga la mejora de la calidad de la enseñanza y, por ende, de nuestra sociedad (Cummins 2005: 11-128). Sin embargo, la preocupación del profesorado ante una realidad escolar compleja y en continuo cambio dista mucho de ser calmada por las medidas tomadas por la administración educativa hasta la fecha.

17 En otros países como Francia, podemos encontrar desde ya hace algunos años que los didácticos franceses a partir de FLE (francés como lengua extranjera), hablan de didáctica de lenguas y de culturas. En España, por ejemplo, el área de conocimiento es el de Didáctica de la Lengua y la Literatura, se omite la palabra cultura.

Referencias

- AYORA ESTEBAN, M. C. (1998). "Dificultades en el aprendizaje y uso de la lengua española en los hablantes musulmanes de Ceuta: interferencias lingüísticas". En LARA, J., MARÍN, R. y PÉREZ, G. (coords.). *Educación multicultural para la paz*. Sevilla. Algaída: pp. 122-136.
- (1999). "Algunas consideraciones sobre la enseñanza del español en una comunidad bilingüe: los escolares musulmanes de Ceuta". *Humanística*, 11: pp. 109-117.
- BOURDIEU, P. (1985). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- CALSAMIGLIA, H. & J. TUSÓN (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona: Ariel.
- CANALE, M. (1995). "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje". En M. LLOBERA et al. *Competencia comunicativa*. Madrid. Edelsa: pp. 63-81.
- CONSEJO DE EUROPA (2001). *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas*. Estrasburgo. Consejo de Europa. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- CUMMINS, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: Morata.
- (2005). "La utilización de la tecnología en aulas lingüísticamente diversas: estrategias para promover el aprendizaje lingüístico y el desarrollo académico en contextos bi/trilingües". En D. LASAGABASTER & J.M. SIERRA (eds.). *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías*. Barcelona. ICE de la Universidad de Barcelona/Horsori: pp. 111-128.
- CHOMSKY, N. (1957). *Estructuras sintácticas*. Madrid: Siglo XXI.
- (1965). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar.
- DÍAZ AGUADO, M. J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- DOISE, W., DESCHAMPS, J.C. & G. MUGNY (1985). *Psicología social experimental*. Barcelona: Hispano Europea.
- ESTEVA FABREGAS, C. (1984). *Estado, etnicidad y biculturalismo*. Barcelona: Península.
- FASLA, D. (2006). "La situación lingüística del Magreb: lenguas en contacto, diglosia e identidad cultural". *RSEL*, 36: pp. 157-188.
- FUENTES, A. D. (2005). "La Lingüística ante el reto de la inmigración". En M. CASAS & G. FERNÁNDEZ SMITH (eds.). *IX Jornadas de Lingüística General*. Cádiz. Servicio de Publicaciones de la Universidad: pp. 101-138.
- GUMPERZ, J. & D. HYMES (eds.) (1972). *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.

- HYMES, D. (1972). "On Communicative Competence". *Sociolinguistics*, Londres, Penguin Books: pp. 269-293.
- JAKOBSON, R. (1984). *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Seix Barral.
- JIMÉNEZ GÁMEZ, R. (2005). "El sistema educativo de Ceuta ante los alumnos árabo-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.
- (2006). "El uso del dialecto árabe marroquí en Ceuta, defensa frente al poder. Un estudio de caso en un centro de Educación Secundaria". En N. H. NOUAOURI & F. MOSCOSO GARCÍA (eds.). *Actas del I Congreso árabe marroquí: estudio, enseñanza y aprendizaje*. Cádiz. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz: pp. 129-149
- MORENO, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- PRADO, J. (2004). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.
- PUJOL, M. (2005). "Reflexiones acerca de la relación entre lengua y cultura en didáctica de lenguas". En J.M. ORO, J.D. ANDERSON & J. VARELA (coords). *La Enseñanza de las Lenguas en una Europa Multicultural*. Santiago de Compostela. Universidad de Santiago de Compostela: pp. 197-211.
- RICHARDS, J. C., PLATT, C. & H. PLATT (1997). *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanzas de lenguas*. (Versión española y adaptación de C. Muñoz Lahoz y C. Pérez Vidal). Barcelona: Ariel.
- ROMAINE, S. (1996). *El lenguaje y la sociedad. Una introducción a la sociolingüística*. Barcelona: Ariel.
- SAUSSURE, F. de (1945). *Curso de lingüística general*. Publicado por Ch. Bally y A. Sechehayé con la colaboración de A. Riedlinger. Traducción, prólogo y notas de A. Alonso. Buenos Aires: Losada.
- SECO, M., ANDRÉS, O. & G. RAMOS (1999). *Diccionario del español actual*. Madrid: Aguilar.
- TORNAL, J. (1997). "Las divergencias lingüísticas: Una aproximación al problema de la intercomprensión entre pueblos". En C. HERNÁNDEZ & J. DE LUCAS (eds.). *Lenguaje y emigración*. Valencia. Universidad de Valencia: pp. 111-126
- VICENTE, A. (1999). "El árabe dialectal suspendido en el bachillerato francés". *Estudios de dialectología norteafricana y andalusí*. Instituto de Estudios islámicos y el Oriente próximo, 4: pp. 135-148
- YULE, G. (2007). *El lenguaje*. Madrid: Akal.