



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

“Las lenguas no se discuten, el castellano es la única posible.” Una investigación acerca del perfil histórico-lingüístico de Ceuta y Melilla con un enfoque especial en el sistema escolar

verfasst von / submitted by

Magdalena Doppelbauer

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Magistra der Philosophie (Mag. Phil.)

Wien, 2019 / Vienna, 2019

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 190 344 353

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Englisch UF Spanisch

Betreut von / Supervisor:

Ao. Univ.- Prof. Dr. Peter Cichon

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch nicht veröffentlicht.

Wien, am 11.08.2019

Magdalena Doppelbauer

Agradecimientos

Primeramente, quiero dar las gracias a mi familia que siempre hayan estado a mi lado y por motivarme para seguir mis sueños. Sin vuestro apoyo consistente – no solo en preguntas financieras – no sé qué haría. Gracias a mis padres y a mi hermana Kathi.

Claramente, me gustaría darle las gracias a mi supervisor, Dr. Cichon. Gracias por guiarme en el proceso de escribir esta tesis y por siempre aclarar todas mis dudas. Gracias por el optimismo que me ha ayudado a seguir adelante.

Gracias también a los profesores que nos acompañaron a la excursión universitaria a Ceuta y Tetuán: Dr. Peter Cichon, Dr. Max Doppelbauer y Ioana Nechiti, M.A. Fue un placer y un viaje revelador para mí.

No quiero olvidar a mis “chicas de la biblioteca” por las charlas, los cafés con leche y la motivación para seguir escribiendo. Sabéis quienes sois.

Muchas gracias también a mi novio que ni siquiera sabe el español, pero siempre ha sido comprensivo, amable y mi modelo de perseverancia. Te prometo que nunca tienes que leer esta tesis.

Índice

1	INTRODUCCIÓN	1
2	EXPLICACIÓN DE TÉRMINOS	4
2.1	LENGUA MATERNA	4
2.2	SEGUNDA LENGUA	6
2.3	LENGUAS EN CONTACTO	8
2.4	BILINGÜISMO	8
2.5	MULTILINGÜISMO Y PLURILINGÜISMO	12
2.6	DIGLOSIA	13
2.7	PRESTIGIO Y ESTATUS	15
2.8	LENGUA OFICIAL	17
3	UN PERFIL DE LENGUAS:	19
3.1.1	EL ESPAÑOL:	22
3.1.2	EL ÁRABE: ÁRABE CLÁSICO, ÁRABE CLÁSICO MODERNO Y ÁRABE CEUTÍ	24
3.1.3	OTRAS LENGUAS MINORITARIAS: HEBREO, SINDHI, TAMAZIGHT	27
3.2	MELILLA:	28
3.2.1	EL ESPAÑOL	29
3.2.2	EL TAMAZIGHT	30
3.2.3	OTRAS LENGUAS MINORITARIAS: ÁRABE, SINDHI	32
3.3	MARRUECOS:	33
3.3.1	EL ÁRABE: ÁRABE CLÁSICO, ÁRABE CLÁSICO MODERNO Y ÁRABE MARROQUÍ	34
3.3.2	BERÉBER	35
3.3.3	ESPAÑOL Y FRANCÉS	36
3.3.4	INGLÉS	38
3.4	LENGUAS EN CONTACTO: BILINGÜISMO Y DIGLOSIA	38
4	EL COLONIALISMO	45
5	EL COLONIALISMO ESPAÑOL Y LA HISTORIA ENTRE ESPAÑA Y MARRUECOS	49
5.1	EL COLONIALISMO ESPAÑOL EN ÁFRICA:	49
5.2	LA HISTORIA MUTUA ENTRE ESPAÑA Y MARRUECOS:	50
5.2.1	LAS CONFERENCIAS Y EL PROTECTORADO FRANCÉS-ESPAÑOL	51
5.2.2	LA GUERRA DEL RIF	52
5.2.3	EL ESTADO DEL RIF (1923-1927)	54
5.2.4	LA INDEPENDENCIA MARROQUÍ	54
5.2.5	LAS CONSECUENCIAS DEL COLONIALISMO ESPAÑOL EN EL NORTE DE ÁFRICA	54
6	EL SISTEMA ESCOLAR DE LOS ENCLAVES ESPAÑOLES VINCULADO A PREGUNTAS POLÍTICAS	58
6.1	POLÍTICA Y PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICA:	58
6.2	LA POLÍTICA LINGÜÍSTICA DE ESPAÑA:	60
6.3	EL SISTEMA ESCOLAR DE LOS ENCLAVES Y SUS IDIOMAS:	63
6.3.1	LA LENGUA DE INSTRUCCIÓN Y LAS OTRAS LENGUAS EN EL AULA	64
6.3.2	VALORACIÓN, ACTITUD LINGÜÍSTICA Y USO DE LAS LENGUAS	68
6.3.3	PROBLEMAS VINCULADOS AL SISTEMA EDUCATIVO (ENFOQUE CEUTÍ)	71
6.3.4	EL ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO	78

6.3.5	<i>¿CÓMO COMBATIR EL ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO EN LOS ENCLAVES?</i>	83
7	CONCLUSIÓN	86
7.1	<i>RESPUESTAS A LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN</i>	87
8	FUENTES:	90
9	FUENTES EN LÍNEA:	98
	APÉNDICE	99
9.1	ABSTRACT-DEUTSCHE ZUSAMMENFASSUNG	99

1 Introducción

In Spain, only a minority of people have further insight and detailed knowledge of the enclaves, whereas most Europeans are not aware of their existence, admitting that they heard the first time about Ceuta and Melilla in 2005, when the international media reported massively about illegal migrants from Sub-Saharan Africa who had climbed over the enclaves' fences with the help of self-made steps. Thanks to the media reports, recognition of the enclaves' names increased, but they also gained a negative reputation as transit points for migrants to Europe.

(véase Knoerrich Aldabo 2011: 104)

España y el norte de África comparten una gran historia mutua que empezó en el siglo XV y todavía hoy es un asunto que ocupa los medios de comunicación en cuanto a la inmigración, las políticas migratorias de España y su país vecino Marruecos, y su distinta situación lingüística. (véase Knoerrich Aldabo 2011: 105) Por eso, el tema de los restos españoles en el mundo africano sigue siendo de interés especial.

Debido a la historia del colonialismo español en el mundo, la extensión de la lengua castellana es notable e primariamente incluye grandes partes de América y África. (véase Tschiltschke; Witthaus 2017: 9) Por causa de espacio, me concentraré en los enclaves españoles de Ceuta y Melilla, omitiendo el tema de la Guinea-Ecuatorial y del “Sahara Español”. (véase Doppelbauer; Fleischmann 2012: 1-2)

Los territorios de Ceuta y Melilla son de gran interés por su papel histórico, político y lingüístico. Otro aspecto extraordinario es su estratégica posición geográfica, justo al lado de Marruecos y su pertenencia a la nación española y así su ingreso en la Unión Europea en 1986. (véanse Doppelbauer 2008b: 304-306; y González Enríquez 2007: 219-220)

Para asegurar la comprensión de la situación lingüística en las dos ciudades autónomas españolas se realizará una explicación de términos en la primera parte de esta tesis. A continuación, se elaborará la historia amplia entre España y Marruecos, vinculada al colonialismo español de África. Las guerras del Rif y la división del Protectorado en dos partes – la parte española y la mayor parte francesa – serán importantes por la coexistencia de ambos poderes coloniales europeos y la subsecuente distribución lingüística que dependió de estos acontecimientos políticos.

Con esta historia mutua, la situación lingüística tanto del antiguo Protectorado español como de los territorios españoles actuales de Ceuta y Melilla deben ser elaborados asociándolos a los acontecimientos históricos desde el siglo XV que influyeron en la continuidad del poder español en estos enclaves. (véase Knoerrich Aldabo 2011: 105)

Seguidamente, analizaré el perfil de lenguas actuales en los territorios españoles para resumir la situación de diversidad lingüística vivida hoy. Por tanto, mencionaré el árabe clásico, el árabe ceutí, el árabe clásico moderno, el tamazight, el francés y especialmente el español que juega un papel importante en cuanto a la situación de las lenguas. Por eso, el trabajo girará en torno del rol del castellano como lengua oficial y la influencia histórica española en estos territorios.

La situación lingüística de Marruecos en general será claramente mencionada para elaborar los temas presentados, pero por falta de espacio no la trataré detalladamente. Aquí, el rol principal del francés será un factor notable.

Además, trabajaré la demografía por su importante influencia en la comprensión de la división demográfica de lenguas en el norte de África. Debido a la población de los territorios de España en África y sus lenguas, se deben mencionar las distintas culturas que probablemente coexisten en vez de convivir en las ciudades por su influencia en la vida cotidiana de los habitantes. (véanse Brauner 1985: 134; Knoerrich Aldabo 2011: 109-116; y Meyer 2005: 227-236)

Otro enfoque será el ejemplo del sistema escolar de Ceuta, puesto que la única lengua oficial en las dos ciudades en suelo africano, según la Constitución de España, es el español, a pesar de que están habitados por hablantes de una multitud de lenguas. (véanse Doppelbauer 2008b: 316; y La Constitución española 1978)

Por esta razón, la situación de la lengua oficial, el español, y de las definiciones del bilingüismo y del multilingüismo serán importantes en este trabajo.

Con esta tesis quiero responder a las preguntas sobre el rol del español y su historia común con el resto de las lenguas del norte de África, en cuanto a la situación lingüística actual, y sobre la política lingüística de los territorios españoles.

Para responder adecuadamente, no solo presentaré un perfil de lenguas de los territorios españoles desde la perspectiva literaria, sino también utilizaré entrevistas de una excursión universitaria a Ceuta y Tetuán en el año 2017 bajo la organización de ao. Univ.-Prof. Dr. Peter Cichon y Dr. Max Doppelbauer para maximizar la comprensión de esta situación lingüística llamativa respecto el sistema escolar de Ceuta y sus factores extraordinarios

2 Explicación de términos

Para garantizar una comprensión fácil y eficaz, debo estructurar este trabajo vinculándolo a los términos lingüísticos necesarios. El enfoque que presento expresa la situación y la política lingüística de España en general, y, en especial, de los enclaves españoles de Ceuta y Melilla. Por lo tanto, la explicación de términos como de la “lengua materna” o de la “diglosia” es necesaria para las consecuentes partes de mi tesis.

Voy a compilar datos y definiciones confiables para concluir definiciones que puedo utilizar para disponer de un glosario de términos adecuado en mi trabajo sobre la situación y política lingüística. Como el objetivo principal del trabajo es un perfil de lenguas de los enclaves, defino los siguientes términos: “lengua materna”, “segunda lengua”, “lengua en contacto”, “diglosia”, “prestigio”, “bilingüismo”, “plurilingüismo”, “multilingüismo” y, finalmente, “lengua oficial”. La intención es aplicar estos términos a todas las lenguas habladas en el norte de África desde la perspectiva española: el francés, el árabe clásico, el árabe clásico moderno, el árabe ceutí, el beréber, el inglés y, obviamente, el español. Tal cual, siguen las definiciones lingüísticas en conjunto con las lenguas tematizadas. Después, quiero combinar los términos lingüísticos y las lenguas respectivas con ambas, la situación lingüística histórica y la actual de los enclaves. Así como poner las bases para entender las realidades vividas lingüísticamente en las escuelas e institutos del sistema educativo ceutí.

2.1 Lengua materna

Según Dietrich, el nombramiento de la lengua nativa como lengua materna parece ser inusual hoy en día, no obstante, es muy común. (véase Dietrich 2004: 307)

El concepto de “lengua materna” se refiere a la primera lengua que un niño aprende. Puede que sea una lengua, pero también puede darse el caso de que el hablante adquiera simultáneamente dos lenguas. Glück y Rödel hablan de este proceso como “bilingualement E.[rstsprachen]-erwerb”. La lengua materna así significa la primera lengua adquirida en la vida de un hablante según su orden. (véase Glück; Rödel 2016: 185)

Matilde Moreno Martínez está de acuerdo con el orden de la lengua, pero explica que “aunque no tiene por qué ser la lengua familiar, la lengua de la madre, sino que se trata únicamente de un criterio temporal”. (véase Moreno Martínez 2005: 203) Así, la denominación de la lengua materna no necesariamente tiene que ver con el aspecto del ámbito familiar sino con el tiempo necesario para adquirirla. (véase Moreno Martínez 2005: 203)

Además, existe una dicotomía entre las definiciones de la lengua materna y la primera lengua.

La primera lengua es, como el nombre sugiere, la primera lengua que un hablante adquiere. (véase Dietrich 2004: 306) Aunque esto tiene validez en muchos casos, no es la única forma de la adquisición de lenguas.

In der Migrationsituation wird weder die Erst- noch die Zweitsprache in allen Lebensbereichen eingesetzt. Meistens ist die Erstsprache die des familiären Bereichs und des persönlichen sozialen Umfelds und die Zweitsprache die „öffentliche“ Sprache. In diesem Sinne könnte man von einer „sprachlichen Doppelidentität“ sprechen.
(véase Olariu 2007: 305)

De este modo, la primera lengua tiene que ver también con la frecuencia del uso en comparación con la segunda lengua en ámbitos privados u oficiales. En el contexto migratorio, ni la primera ni la segunda lengua se utilizan en todos los ámbitos. Usualmente, la primera lengua deviene a ser la lengua del contexto social, y la segunda llega a ser el idioma del ámbito público. Aparentemente existe un reparto de tareas en el caso del trasfondo migratorio. (véase Olariu 2007: 305) Sin embargo, la división del uso podría variar dependiendo del hablante y de la situación individual.

Según Aitchison la primera lengua empieza con el comienzo de la vida y se habla de su adquisición para los siguientes cinco años en los que los niños aprenden los conocimientos gramaticales y aproximadamente tres mil palabras de manera activa, y catorce mil de manera pasiva. (véase Aitchison 1997: 22)

En comparación, Dietrich define la lengua materna de la siguiente manera:

Als Muttersprache wird die Sprache eines Individuums bezeichnet, die es mit Mitgliedern einer kulturell homogenen Gemeinschaft als Erstsprache gemeinsam hat und zu der es auf dieser Grundlage eine spezifische, auch affektive Bindung empfindet. Diese ist in Qualität und Intensität verschieden: individuell, national und je nach Lebensumständen des Einzelnen; so ist sie etwa in Sprachkontaktsituationen salienter im Bewusstsein als in der homogenen muttersprachlichen Umgebung ‘zu Hause’, und in der Emigration tendenziell noch einmal ausgeprägter. Der Begriff der Muttersprache wird viel verwendet, ist aber nicht präzise bestimmt.
(véase Dietrich 2004: 308)

En este sentido, los términos mencionados no describen exactamente lo mismo. La lengua materna está utilizada más en general, pero no es precisa en su descripción. Su definición, en comparación con la de la primera lengua, se concentra en el ámbito cultural y en la relación afectiva en la que los hablantes adquieren sus conocimientos lingüísticos. Contrastando con el término de la primera lengua, como se explicó antes, la definición de la primera lengua se enfoca especialmente en el orden de la adquisición mientras que el término de la lengua materna se utiliza concentrándose en el ámbito social y cultural de la adquisición. (véase Dietrich 2004: 308)

Como descrito, hay dos distintos factores que son influyentes en la descripción del término: el orden de la adquisición y la frecuencia del uso del idioma en los contextos presentados. Estos dos factores determinen la lengua materna, aunque las formas y usos que toma pueden variar según el hablante puesta en duda. (véanse Dietrich 2004; y Aitchison 1997)

Según las fuentes obtenidas, por la frecuencia del concepto de la lengua materna en la literatura y para evitar confusión, continúo empleando en este trabajo el término de lengua materna para referirme a ambos conceptos: la lengua materna y la primera lengua. A tal fin incluyo el orden de las lenguas aprendidas y el ámbito social en la definición de la lengua materna. (véase Dietrich 2004: 308)

2.2 Segunda lengua

Als Zweitsprache wird die Sprache bezeichnet, die ein Mensch nach Abschluss des Erwerbs seiner ersten Sprache, also ab dem Alter von ca. 5 Jahren, erwirbt [...]. Erst- und Zweitspracherwerb weisen Gemeinsamkeiten und charakteristische Unterschiede auf. Gemeinsam ist beiden zunächst einmal, dass das erst- wie das zweitsprachliche Wissen in Sprachverwendungssituationen im Alltag erworben werden. Daraus ergibt sich eine klare Priorität der mündlichen Verwendungsmodalität vor der schriftlichen in beiden Erwerbstypen.

(véase Dietrich 2004: 312)

Según esta cita, el término “segunda lengua” debe ser definido en relación con la adquisición de la lengua materna debido a las similitudes del aprendizaje en situaciones diarias. Aunque la adquisición de la lengua materna tiene lugar más temprana que la segunda lengua, ambas carecen de una formación estructural en forma de estudios como por ejemplo es la costumbre con lenguas extranjeras aprendidas en los institutos.

Normalmente, las lenguas maternas y las segundas lenguas se adquieren en un contexto de la vida cotidiana con la concentración principal en la oralidad, mientras que se desatiende la expresión escrita. (véase Dietrich 2004: 312) Con todo, esta información puede ser interpretada críticamente por la generalización de la atención en la oralidad de la segunda lengua. No obstante, puede darse el caso de que la segunda lengua sea la lengua oficial del país de residencia y, por tanto, los niños tienen que ser escolarizados en la segunda lengua en vez de en la primera. Este escenario recuerda al contexto migratorio, por ejemplo, de Ceuta y Melilla donde los alumnos que tienen como lengua materna el árabe ceutí o el tamazight están alfabetizados en la lengua española, su segunda lengua. En este caso, la escolarización requiere la escritura de la segunda lengua y no se concentra mayoritariamente en la lengua hablada como Dietrich sugiere. (véanse Dietrich 2004: 312; y Ayora Esteben 2008: 9-10; y Lázaro Durán et al 2014)

También existen muchas diferencias en la adquisición de la lengua materna y la segunda lengua. Las condiciones previas, por ejemplo, son distintas.

Cuando los hablantes aprenden su segunda lengua ya tienen conocimientos lingüísticos previos a causa de la adquisición de la lengua materna. Su articulación, su conocimiento en cuanto a las rutinas y los mecanismos, y la habilidad para la comunicación ayudan a aprender la nueva lengua que todavía es desconocida para la persona que está aprendiendo. Por el contrario, los hablantes no tenían estos instrumentos y apoyos durante la adquisición de su lengua materna. (véase Dietrich 2004: 312):

L2-Lerner sind von Beginn an kommunikationsfähig und verarbeiten den sprachlichen Input der Umgebungssprache eher nach semantisch-pragmatischen Analyseprinzipien als nach formbezogenen, wie es das Kind beim Erstspracherwerb tut.

(véase Dietrich 2004: 312)

Según Dietrich, los hablantes de la segunda lengua ya tienen la ventaja de poder comunicarse y, por este motivo, procesan la información y el input de manera diferente y más efectivamente que en la adquisición de la lengua materna.

Se trabaja más con la semántica y la pragmática en comparación con la concentración en la forma como pasa con la lengua materna. (véase Dietrich 2004: 312)

Considero esencial al final de este trabajo resaltar el contraste entre la segunda lengua y la lengua materna, el orden de adquisición y las posibilidades de aprendizaje previa para el desarrollo de la segunda lengua como por ejemplo la

habilidad de comunicar. (véase Dietrich 2004: 312) Sin embargo, con ambas definiciones, las distintas situaciones de la vida real deben ser recordadas, así como los diversos contextos y las formas de la adquisición de lengua.

2.3 Lenguas en contacto

“La convivencia de lenguas es un hecho cotidiano y universal que existe desde los tiempos más antiguos, desempeñando un importante papel en la evolución lingüística.” (véase Ayora Esteban 2008: 1) De ahí que siempre hubiera habido una coexistencia de lenguas, se influyen en todos casos. Ayora Esteban atribuye este fenómeno con una función notable en el ámbito lingüístico. Según ella, el concepto de lenguas en contacto mayoritariamente incluye el bilingüismo y la diglosia. (véase Ayora Esteban 2008: 1-7)

Además, se concentra en el rol del contacto entre lenguas en relación con dos niveles: el nivel individual y el nivel social. Por tanto, se pueden observar las relaciones entre la sociedad y las lenguas. Las lenguas son usadas por grupos de distintas etnias y diferentes grupos sociales “que comparten un mismo espacio sociopolítico”, de tal manera que señalan su identidad a través de la lengua. (véase Ayora Esteban 2008: 2)

Esta coexistencia de sociedades y de lenguas da lugar a fenómenos que afectan a todos los niveles lingüísticos, desde los más superficiales a los más profundos. Esto se convierte por tanto en fuente de variación y de cambio, junto a los factores lingüísticos internos (la propia dinámica de la lengua) y a los factores extralingüísticos (sociedad, contexto).
(véase Ayora Esteban 2008: 2)

A causa de dicho contacto entre las lenguas, la emergencia de variaciones en cuanto a factores lingüísticos internos, como la lengua en sí, y factores extralingüísticos, como por ejemplo el rol de la sociedad, afectan a todas las categorías lingüísticas, produciendo cambios dignos de mención. (véase Ayora Esteban 2008: 2)

Por esa razón, continúo con las definiciones que tienen que ver con el contacto de lenguas, de distintos modos.

2.4 Bilingüismo

El bilingüismo sirve como término para explicar el fenómeno del uso de dos lenguas para la comunicación en ambos, el hablante individual y dentro de una sociedad. (véase Glück; Rödel 2016: 104-105)

Según el *Diccionario de la Real Academia Española* (2019), el término “bilingüismo” puede definirse como “[u]so habitual de dos lenguas en una misma región o por una misma persona.” (véase Real Academia Española 2019)

Considerando ambas definiciones, los factores decisivos parecen ser el uso de dos lenguas de o una persona o una sociedad en la misma zona. (véanse Glück; Rödel 2016: 104-105; y Real Academia Española 2019)

Appel y Muysken también separan el bilingüismo en o bien “individual” o bien “societal”. (véase Appel; Muysken 2005: 1) Sin embargo, además tratan los conceptos como términos teóricos que deben ser aplicados a la realidad. Así proponen tres tipos de bilingüismo “social”: (véase Appel; Muysken 2005: 1-2; mi traducción)

En la primera forma, la sociedad respectiva está compuesta de dos grupos monolingües y ambas tienen su lengua distinta. Hay algunos hablantes bilingües que atienden a la comunicación necesaria entre grupos. Este escenario ocurría mucho en la era colonial en la que el grupo opresor utilizaba una lengua distinta a la gente oprimida.

La segunda forma solamente incluye bilingües. Unos ejemplos dados por Appel y Muysken son India o países africanos donde muchos hablantes son competentes en dos o más lenguas.

En el último caso, existe un grupo monolingüe y un grupo bilingüe. Por lo común, los bilingües en este escenario forman parte de una minoría. (véase Appel; Muysken 2005: 1-2) Los autores aclaran la situación de la siguiente manera: “In most cases this last group will form a minority, perhaps not in the numerical or statistical, but in the sociological sense: it is a non-dominant or oppressed group.” (véase Appel; Muysken 2005: 2) El ejemplo propuesto indica que la sociedad de los Inuit en Groenlandia que son bilingües en su lengua nativa y en el danés, aunque el resto de la sociedad permanece monolingüe. (véase Appel; Muysken 2005: 2)

Obviamente, estos conceptos acotados están propuestos por los autores en la teoría, pero en la práctica, las situaciones bilingües varían y se asemejan más a mezclas que a formas puras. En la mayoría de los casos la situación lingüística resulta más compleja y puede englobar también más de dos lenguas. (véase Appel; Muysken 2005: 2)

A propósito del bilingüismo individual, hay mucho debate en torno a la competencia lingüística necesaria para denominar a alguien como bilingüe. En teoría, hay muchas distinciones. (véase Appel; Muysken 2005: 2-3)

Somebody who regularly uses two or more languages in alternation is a bilingual. Within this definition speakers may still differ widely in their actual linguistic skills, of course, but we should be careful not to impose standards for bilinguals that go much beyond those for monolinguals. The very fact that bilinguals use various languages in different circumstances suggests that it is their overall linguistic competence that should be compared to that of monolinguals.
(véase Appel; Muysken 2005: 3)

Para definir la competencia bilingüe continuo con esta cita de Appel y Muysken que incluye a los hablantes de dos lenguas de diferente nivel que pueden alternarse, entre dichas lenguas, aunque sea posible que varíen en su nivel lingüístico. (véase Appel; Muysken 2005: 3)

Ein bilingualer Zustand tritt gewöhnlich unter der Bedingung auf, dass Angehörige zweier verschiedener Ethnien in engem Kontakt miteinander leben und kommunizieren; je nachdem, ob dabei ein soziales Gleichgewicht besteht, kann sich der B.[ilingualismus] auf beide Ethnien erstrecken wie in bestimmten Gegenden des Balkanraums, oder er bleibt auf die Sprecher der weniger prestigeträchtigen Spr.[achen] beschränkt wie im Falle zahlreicher im Gebiet Russlands gesprochener Spr.[achen] Der letztere Fall betrifft gewöhnlich auch im Ausland lebende Arbeitsmigranten. Häufig ist B.[ilingualismus] eine episodenhafte Begleiterscheinung beim Übergang einer Ethnie auf eine andere Spr.[achen] [...], wie er zumeist infolge territorialer Fremdherrschaft zustande kommt; [...].
(véase Glück; Rödel 2016: 104-105)

Según Glück y Rödel, una razón posible del bilingüismo es, por ejemplo, la ocupación territorial de una etnia a otra. Lógicamente, además habría otras razones como son el prestigio o las etnias que conviven y se comunican en el mismo espacio. El prestigio presenta un factor que podría hacer una distinción entre las dos lenguas puestas en duda. (véase Glück; Rödel 2016: 104-105)

Todos estos factores del bilingüismo deben ser considerados dentro del análisis de la situación lingüística de los enclaves españoles.

Otro factor que debe ser respetado, según Hu, es que no hay un acuerdo total entre los lingüistas sobre las diferencias entre el bilingüismo y la segunda lengua, ni entre el multilingüismo y el plurilingüismo. (véase Hu 2016: 11)

Según ella, el tema del multilingüismo ocupa diferentes ciencias como por ejemplo las distintas corrientes de la lingüística, de la ciencia literaria, la didáctica y la pedagogía especialmente enfocadas en las políticas lingüísticas de la educación. (véase Hu 2016: 11)

A causa de la actualidad del problema de la migración, la situación en la relación entre los enclaves españoles y Marruecos indudablemente influye en el subsecuente perfil de lenguas. (véanse Hu 2016: 11; y Knoerrich Aldabo 2011: 104)

Der Begriff Mehrsprachigkeit wird in den verschiedenen Disziplinen und Sprachräumen nicht einheitlich benutzt. Während in der Psycholinguistik und der Zweitspracherwerbsforschung Bilingualismus häufig als Form von Mehrsprachigkeit angesehen wird oder die Begriffe Bilingualismus und Mehrsprachigkeit sogar synonym gebraucht werden, wird von Vertreterinnen und Vertretern der Tertiärsprachenforschung und auch der Fremdsprachendidaktik eine Person oft erst dann als mehrsprachig bezeichnet, wenn sie neben der Erstsprache mindestens zwei weitere Sprachen erworben bzw. gelernt hat [...]. Entscheidend ist für die jeweiligen Definitionen der zugrunde gelegte Sprachbegriff.

(véase Hu 2016: 11)

Según esta cita, la definición del bilingüismo depende de la disciplina concreta y de su uso en la definición del término de la lengua. (véase Hu 2016: 11)

[...] normalmente se habla de bilingüismo siempre que se dé el uso de dos lenguas, hablando tanto de bilingüismo individual como social; y diglosia siempre que la utilización de una y otra lengua dependa de circunstancias establecidas por la sociedad y también de factores culturales, económicos, políticos o religiosos.

No obstante, debido a la dificultad existente a la hora de delimitar bien los conceptos de bilingüismo y diglosia, nosotros optamos por utilizar el término de lenguas en contacto en su valor neutro, aceptando lo dicho por H. López Morales (1993: 78), que considera el manejo de lenguas diferentes como objeto de análisis de las lenguas en contacto, insertada en los estudios de bilingüismo. Este autor cree que se trivializa el concepto de diglosia. Del mismo modo, F. Moreno (1998: 327) afirma que cualquier circunstancia de enseñanzas de segundas lenguas es, en realidad, una situación de lenguas en contacto.

(véase Ayora Esteban 2008: 7)

En esta cita Ayora Esteban explica que para definir los conceptos del “bilingüismo” y de la “diglosia”, que trato en detalle más abajo, resulta difícil y, por lo tanto, utiliza el término más neutral de las lenguas en contacto. Además, separa el bilingüismo en un bilingüismo o individual o social. (véase Ayora Esteban 2008: 7)

La diglosia, por otro lado, está vinculada a circunstancias dadas en cuanto a factores extensos como por ejemplo factores políticos. En relación con la diglosia, conforme al autor López Morales (1993: 234), se resalta la importancia de la situación en la enseñanza de segundas lenguas como una variante de lenguas en contacto. (véase Ayora Esteban 2008: 7)

Aparentemente, el uso del término bilingüismo resulta complicado por las implicaciones dadas y las similitudes con la definición de la diglosia. Así, algunos autores prefieren el concepto de lenguas en contactos. (véase Ayora Esteban 2008: 7)

Para el fin de este trabajo, sigo con los términos de “bilingüismo” y de “diglosia” por la mayor distribución y empleo de estos términos en las fuentes obtenidas. Por eso, empleo una combinación de las definiciones de Glück y Rödel, de Ayora Esteban y del *Diccionario de la Real Academia Española* (2019) como ya mencionado antes, para utilizar una definición lingüística adecuada. (véanse Glück; Rödel 2016: 104-105; y Real Academia Española 2019; y Ayora Esteban 2008: 7)

2.5 Multilingüismo y Plurilingüismo

El “multilingüismo” sirve como término sobre la comunicación individual o social donde los hablantes hacen uso de distintas lenguas en la vida diaria. (véase Glück; Rödel 2016: 449)

No obstante, como he descrito antes, según la autora Hu, la limitación de los términos “multilingüismo” y “bilingüismo” no es uniforme en todas las disciplinas, siendo así difícil de definir unitariamente. (véase Hu 2016: 11)

Cuando se habla del multilingüismo, se trata de un caso particular en el que se usan más de dos lenguas. En ambos casos, en el caso del bilingüismo y del multilingüismo, el nivel de la competencia lingüística puede ser variable. (véase Glück; Rödel 2016: 104-105)

Un aspecto importante es la diferenciación propuesta por el Consejo de Europa entre el plurilingüismo y el multilingüismo porque los dos fenómenos tienen que ver con la poliglotía, pero pueden ser divididos por el uso de lenguas tanto de los individuos como dentro de una sociedad. (véase Hu 2016: 12)

Ein weiteres Unterscheidungskriterium betrifft die individuelle und die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit. Insbesondere der Europarat schlägt hier eine terminologische Differenzierung vor: Der Begriff Mehrsprachigkeit (engl.: plurilinguism, frz. plurilinguisme) wird für die individuelle Mehrsprachigkeit verwendet, bei der mehrere Sprachen im mentalen System einer Person als miteinander interagierend und vernetzt angenommen werden. Davon abgehoben wird Vielsprachigkeit (engl.: multilingualism, frz. multilinguisme) als ein gesellschaftliches Phänomen des additiven Nebeneinanders von Sprachen, z. B. in mehrsprachigen Ländern (etwa der Schweiz) oder Schulsystemen mit rein additivem Sprachenangebot (Europarat 2001: 17). (véase Hu 2016: 12)

Según esta distinción, el multilingüismo describe el uso de muchas lenguas y su coexistencia dentro de una sociedad.

El plurilingüismo, por otro lado, tiene que ver con la poliglotía individual de un hablante. Por tanto, los términos se especifican según el número de hablantes en cuestión y sus habilidades lingüísticas personales. (véase Hu 2016: 12)

En este sentido, el tema del multilingüismo y del plurilingüismo también es un asunto importante del sistema escolar de Ceuta en cuanto al español y las distintas formas del árabe. Mientras que en Melilla, el tamazight está incorporado en el sistema escolar y, por eso, hace posible los fenómenos del plurilingüismo y del multilingüismo en la ciudad. (véanse Hu 2016: 12; y Doppelbauer 2008b: 310-311)

2.6 Diglosia

La “diglosia” es una forma del bilingüismo que hace referencia a dos variedades lingüísticas que ocupan los sitios de una “Leitvarietät” o “high” variedad y una “low” variedad de una lengua. Puede que haya diferencias estructurales o funcionales, sin embargo, estas dos variedades normalmente se distinguen según el prestigio de las supuestas variedades que, de nuevo, tienen que ver con las variedades “high” y “low”: (véase Glück; Rödel 2016: 150-151)

Eine der Varietäten der D. wird als niedrig (L, ›low‹) und die andere als hoch (H, ›high‹; auch: Leitvarietät, Standardvarietät) bezeichnet; [...]. Damit ist weniger eine entsprechende Verteilung auf die Sozialschichten gemeint (obwohl sie in Wirklichkeit oft gegeben ist) als ein unterschiedl. Niveau des ↗Ausbaus [...] und eine unterschiedl. Bewertung (↗Prestige) beider Varietäten.
(véase Glück; Rödel 2016: 150-151)

En el *Diccionario de la Real Academia Española* (2019) la diglosia está explicada como sigue:

“Bilingüismo, en especial cuando una de las lenguas goza de prestigio o privilegios sociales o políticos superiores.” (véase Real Academia Española 2019) Por esta razón, el prestigio de las variedades o lenguas y la situación total acerca de la política y la situación social deben ser implicados en la definición de la diglosia.

In neuerer Zeit wurde der Begriff D.[iglossie] in verschiedenen Richtungen ausgeweitet: von Varietäten innerhalb derselben Spr. (Binnendiglossie) auf Varietäten unterschiedlicher Spr. (Außendiglossie) und von zwei Spr.systemen auf mehrere (Polyglossie); außerdem wurden alle Dialekt-Standard-Situationen darunter gefasst (D.[iglossie] im weiteren Sinn). Um Konfusionen zu vermeiden, sind dann die verschiedenen Unterarten von D.[iglossie] spezif. zu benennen. (véase Glück; Rödel 2016: 150-151)

De acuerdo con los autores del *Metzler Lexikon Sprache* (2016), hay que diferenciar entre tres casos distintos que distinguen entre o diferentes variedades dentro de una lengua o variedades de diferentes lenguas o de dos “Spr. [ach]systemen auf mehrere”. (véase Glück; Rödel 2016: 150-151)

Por otro lado, la distinción de la “diglosia” y del “bilingüismo” no es tan sencillo: “allerdings ist der Übergang zwischen B.[ilinguismus] und Diglossie oft fließend, da die Abgrenzung von der nicht immer sicheren Definition »unterschiedlicher« Spr.[achen] abhängt [...]”. (véase Glück; Rödel 2016: 104-105)

Según esta observación, los términos se separan solo por la definición de la lengua que pueda resultar problemática. Se habla de la diglosia cuando el bilingüismo no sucede entre dos lenguas distintas, sino entre dos variedades de esta misma lengua. (véase Glück; Rödel 2016: 104-105)

En el caso de Ceuta, la situación del árabe clásico y del árabe ceutí, junto con la situación del árabe ceutí y del español, deben ser considerados como situaciones de diglosia por ser una cuestión de prestigio de las lenguas. En este sentido, se hablaría de un “doble entorno diglósico”. (véase Rivera 2006: 18)

En la comunidad musulmana de Ceuta hallamos bilingüismo y diglosia juntos, puesto que casi todos los individuos arabófonos son capaces de usar ambas variedades lingüísticas: la alta (español) para unas funciones determinadas y la baja (darija) para unos propósitos diferenciados. (véase Rivera 2006: 6)

Rivera se centra en el hecho de que, en el caso de Ceuta, el bilingüismo está muy extendido entre los musulmanes ceutíes. Sin embargo, este caso no afecta a las otras comunidades porque el prestigio y el hecho de que el español sea la única lengua oficial en Ceuta favorece el uso lingüístico de algunas comunidades frente a otras. (véase Rivera 2006: 6) Sin embargo, esto se trata más en detalle en el perfil de lenguas que sigue.

2.7 Prestigio y Estatus

Hoy día son innumerables los casos en que lenguas diferentes conviven en zonas geográficas de muy limitada extensión. Está claro que las comunidades multilingües son mayoritarias, pero precisamente en comunidades plurilingües no todas las lenguas son valoradas de la misma manera, ni en comunidades monolingües todos los dialectos o modalidades lingüísticas gozan del mismo prestigio. Se concede más prestigio y reconocimiento en función del poder de los grupos sociales, y además, los intereses políticos y económicos determinan los usos lingüísticos y el modelo de lengua de una comunidad. Estas situaciones de prestigio o dominio entre las lenguas dan origen al bilingüismo y la diglosia. (véase Ayora Esteban 2008: 3)

En suma, hay una abundancia de convivencia lingüística y, subsecuentemente, muchas comunidades multilingües y plurilingües. En estos casos, es donde surge la cuestión del bilingüismo y de la diglosia, porque el prestigio varía según las diferentes funciones de las lenguas incluidas. Estas funciones principalmente encierran la política y la economía junto con preguntas sociales. (véase Ayora Esteban 2008: 3) Por eso, cuando los conceptos del “bilingüismo” y de la “diglosia” son tematizados, el prestigio debe ser definido también.

Según el *Diccionario de la Real Academia Española* (2019), el término “prestigio” se define de la siguiente manera: “Pública estima de alguien o de algo, fruto de su mérito.” (véase Real Academia Española 2019)

Obviamente, solamente se trata de la definición de la palabra en general sin centrarse en el enfoque especial del significado lingüístico, pero refleja el sentido del concepto. De tal modo que la importancia de la estima pública puede ser deducida por la definición en general.

El prestigio tiene efectos en cuanto a situaciones bilingües o multilingües por su influencia en la categorización y la percepción social del estatus de las múltiples lenguas o variedades en disputa. En relación con esto se puede hablar de los términos “superstrato”, “substrato” y “adstrato” que se distinguen por el prestigio. (véase Glück; Rödel 2016: 104-105) A continuación, presento una breve definición de los tres conceptos:

Substrat [...] Eine Varietät, die auf die sprachliche Struktur oder den Gebrauch einer dominierenden Varietät Einfluss ausübt. Die S.[ubstrat]spr.[ache] ist dabei meist die sozial, ökonomisch oder politisch untergeordnete Spr.[ache] der ansässigen Bevölkerung, wohingegen die Superstratspr.[ache] die vorherrschende Varietät ist, etwa als Spr.[ache] der Eroberer. Der Einfluss kann einerseits von der Substratspr.[ache] ausgehen und die dominierende Spr.[ache] sich dadurch verändern. [...] Adstrat bezeichnet eine Spr.[ache], die eine andere Spr.[ache] durch direkten Kontakt beeinflusst, ohne dass eine der beiden dominiert.

(véase Glück; Rödel 2016: 685)

Como se habla del orden y de la valoración o la dominación de una lengua o variedad sobre otra, se puede inferir una afiliación entre el prestigio de las lenguas o las variedades relacionadas. (véase Glück; Rödel 2016: 685)

Otra observación sobre el rol del prestigio dice lo siguiente:

Prestige ist gewöhnlich gleichbedeutend mit sozialem Ansehen, sozialer Geltung oder Wertschätzung, während Stigma sich auf diskreditierende Eigenschaften von Personen bezieht, die in zwischenmenschlichen Beziehungen zur Geltung kommen. Prestige bezeichnet also die Wertschätzung, die einer Person [...] oder Gruppe [...] aufgrund von positiv bewerteten Eigenschaften, wie berufliche Position oder Clubmitgliedschaft, entgegengebracht wird. (véase Strasser; Brömme 2004: 412)

Además, expresa el aspecto social del prestigio y lo combina con la estimación de una persona o de un grupo en su conjunto. Strasser y Brömme presentan el término “prestigio” en conjunto con el del “estigma”, debido a que demuestran que pueden ser utilizados como antónimos. (véase Strasser; Brömme 2004: 412) En cuanto a la definición adecuada para mi tesis, cuento con el rol del estimo público vinculado a las lenguas, la existencia y el rol de los adstratos. (véase Strasser; Brömme 2004: 412)

No obstante, el prestigio también está vinculado al estatus de las lenguas y, por tanto, con la política lingüística del país. (véase Kremnitz 1990: 74)

Como el prestigio de una lengua depende de la valoración de su sociedad y así puede variar, no se trata de una valoración formal. Esta función formal desempeña el estatus de la lengua. Los dos fenómenos están relacionados, ya que normalmente las lenguas prestigiosas de una sociedad reciben una mayor atención, así como la protección del estatus oficial por ser políticamente valiosa. Cuando la valoración de una lengua cambia en cuanto al prestigio, usualmente la política lingüística y el estatus son adaptados apropiadamente. Además, “[d]er Status, den eine Sprache besitzt, wird leicht auch ihren Sprechern zugesprochen” (véase Kremnitz 1990: 74-75) Debido a lo cual, la conexión entre el prestigio y el estatus depende en su mayor parte del reconocimiento social y político.

2.8 Lengua oficial

Amtssprache (auch: offizielle Sprache. [...]) 1. Im internat.[ionalen] Umgang ist eine A.[mtssprache] die für den amtl. Verkehr zugelassene Spr.[ache], in der Verhandlungen geführt und Dokumente oder Verträge veröffentlicht werden, manchmal unterschieden in deklarierte (in Satzung oder Verfassung als solche bestimmt) und fakt.[isch] (tatsächl. als solche verwendete) A.[mtssprache] (auch Arbeitssprache). Auf nat.[ionaler] Ebene ist es die offizielle Spr.[ache] eines Staates, insbesondere die Spr.[ache] seiner Gesetzgebung (Gesetzessprache) und seiner Verwaltung, der Gerichte und der Schulen; neben überregionalen (gesamtstaatl.) A.[mtssprache]n (véase Glück; Rödel 2016: 37)

En resumen, la “lengua oficial” adopta el rol de la lengua que se usa para asuntos oficiales como por ejemplo en las negociaciones, los contratos, o los documentos burocráticos. Además, es la lengua de una nación y, por lo tanto, de su legislación, su sistema escolar, su administración y, también, de su sistema judicial. Asimismo, pueden existir lenguas oficiales, regionales y suprarregionales. Otra distinción es entre las lenguas oficiales internas y externas, es decir, de la lengua de la administración propia o de órganos estatales en el contexto internacional. Una indicación al estilo de la lengua oficial es, por ejemplo, las construcciones en voz pasiva u otras que parecen complejas para el lector. (véase Glück; Rödel 2016: 37)

En lo que se refiere al contexto español, la lengua oficial está mencionada explícitamente en el artículo tercero de la Constitución de la siguiente manera:

Artículo 3.1. El castellano es la lengua española oficial del Estado. Todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho a usarla.
3.2. Las demás lenguas españolas serán también oficiales en las respectivas Comunidades Autónomas de acuerdo con sus Estatutos.
3.3. La riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España es un patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección.
(www.constitucion.es)
(véase Doppelbauer 2008a: 22)

Este escrito político también define el rol del castellano en los enclaves de Ceuta y Melilla por su pertenencia al estado español. Por este motivo, el castellano es también la lengua oficial de las dos ciudades autónomas. (véase Doppelbauer 2008a: 22)

[...] lengua oficial es la jurídicamente considerada como el vehículo adecuado para la enseñanza, la Administración y los medios de comunicación; en España, el español* es lengua oficial de todo el territorio y comparte la oficialidad con el gallego*, el catalán*, y el euskera*, en Galicia, Cataluña y Euskadi, respectivamente; en estas tres zonas existe la cooficialidad lingüística; (véase Moreno Martínez 2005: 203-204)

Con esta contribución, Moreno Martínez fija la atención en la cooficialidad del español con el gallego, el catalán o el euskera en los respectivos territorios. En este sentido, el Estado reconoce la importancia y el papel destacado de las lenguas en los respectivos territorios españoles. En su definición tampoco se encuentra una indicación diferente a propósito de los enclaves como se refleja en los artículos de la Constitución. (véase Moreno Martínez 2005: 203-204)

Aparte de esto, la autora también se concentra en la función de la lengua oficial en la administración, la educación y en los medios de comunicación, como ya notado. (véase Moreno Martínez 2005: 203-204)

Con referencia a este trabajo, el término de la “lengua oficial” lleva un papel importante referente al sistema escolar de Ceuta y al perfil de lenguas en general como base de comprensión política y lingüística.

Todos los términos elaborados se aplican y trabajan en el capítulo subsecuente de la situación lingüística de los territorios españoles.

3 Un perfil de lenguas:

Aquí nos interesarán Ceuta/Sebta y Melilla/Tamllt, porque tienen una composición social y lingüística única dentro del Estado español. Todos los territorios – excepto las Islas Canarias – son considerados colonias (anacrónicas) por Marruecos y son razón de tensiones políticas y diplomáticas entre España y Marruecos.
(véase Doppelbauer 2008b: 305)

El objetivo del subsecuente perfil de lenguas del norte de África es la división y explicación de las situaciones lingüísticas en tres áreas para capturar sus diferencias y similitudes. Para concretar el perfil trabajaré con el sistema escolar de Ceuta y los retos que lleva el perfil de las lenguas con los que se debe enfrentar. Dos de estas ciudades son centrales para el trabajo, a saber: los enclaves españoles de Ceuta y Melilla. Por lo tanto, recibirán la mayor atención. La tercera área que forma parte del perfil de lenguas es Marruecos por su situación histórica y su relación con poderes europeos durante el siglo XX. Elegí tratar el país entero para comparar y contrastar las situaciones lingüísticas por su pasado como parte del Protectorado español-francés. (véanse Lázaro Durán et al 2014: 30; y Doppelbauer 2008b: 304) Por eso, generalizo algunas informaciones obtenidas para dar un escarmiento de la situación lingüística de Marruecos.

Seguiré con un análisis de los roles de las lenguas ordenados por ciudad e importancia. Así, espero de organizar un perfil de lenguas vinculadas al papel del español en los territorios ya mencionados.

Con este perfil de lenguas debe ser más fácil comprender la situación lingüística del norte de Marruecos y los enclaves españoles en suelo africano. Las causas por las que el perfil de lenguas es como se describe aquí se encuentran en la historia mutua entre España y Marruecos que se elabora más adelante. Otro factor influyente es la demografía que se desarrolló en las ciudades por causa de la relación histórica y la situación política que debe ser incluida en las descripciones lingüísticas también. (véase González Enríquez 2007: 219-231)

Por lo tanto, empiezo cada descripción lingüística con un resumen sobre la demografía de la zona para una comprensión más precisa, amplia y mejor.

Ceuta:

Uno de los enclaves españoles en el norte de Marruecos- Ceuta- comienza este perfil de lenguas.

En cuanto a la demografía, Ceuta parece muy diversa e interesante por la convivencia de culturas distintas con lo que atraen turismo a la ciudad de “cuatro culturas”. (véase Doppelbauer 2008b: 316) La nombrada convivencia de las culturas se vanagloria de la coexistencia de distintas personas fijándose especialmente en la tolerancia, la armonía y el respeto. No obstante, la visión de Frank Meyer y de sus entrevistados es diferente. La convivencia que vieron con sus ojos no parecía funcionar tan bien como publicitaba el eslogan turístico, haciendo que se viera más bien como una “farsa”. (véase Meyer 2005: 228; mi traducción) Además, comenta que se trata de una coexistencia en vez de una convivencia disimulada. (véase Meyer 2005: 228-229)

El eslogan turístico – y, precisamente, turismo es una de las competencias autónomas – dice: *Ceuta: cuatro Mundos por descubrir*. Las “cuatro culturas” de Ceuta son la cristiana, la judía, la musulmana y la hindú. Las lenguas no se discuten, el castellano es la única posible.
(véase Doppelbauer 2008b: 316)

Esta cita ya revela mucho sobre la situación lingüística de la ciudad española por las implicaciones que se pueden descubrir en la declaración del autor sobre el papel del castellano como la única lengua oficial. Aunque el castellano se presente como la única lengua, existen cuatro culturas diferentes en Ceuta: la cristiana, la judía, la musulmana y la hindú, como ya se ha mencionado antes. Lo curioso es que a pesar de que normalmente las lenguas son vinculadas a las culturas, aquí están separadas radicalmente. (véase Doppelbauer 2008b: 316) En el siglo XIX hubo una ola de inmigración judía en la ciudad que “[e]stimaciones actuales calculan de 600 y 700 individuos”. (véase Doppelbauer 2008b: 308) No obstante, ellos hablaron español.

La comunidad hindú se calcula a día de hoy en aproximadamente 400 personas, y también se tratan de hispanohablantes. “Su lengua de origen es el sindhi pero no se sabe hasta qué grado las generaciones jóvenes lo siguen usando.” (véase Doppelbauer 2008b: 308) Así que la comunidad hindú parece estar muy bien integrada en la comunidad en cuestiones lingüísticas.

Además, hay una pequeña comunidad lingüística de habla tamazight. En comparación con los hablantes del tamazight de Melilla, en Ceuta solamente es un porcentaje limitado. (véase Doppelbauer 2008b: 310-311)

Sobre todo, hay una “numerosa minoría autóctona árabe”. (véase Doppelbauer 2008: 305) El grupo de la cultura musulmana forma la segunda comunidad más grande después de la cristiana/española. En Ceuta esto significa que la minoría de habla árabe como lengua materna constituye un cuarenta por ciento según las cifras de 2008. (véase Doppelbauer 2008b: 310-311)

Sin embargo, hay estimaciones más recientes basadas en la alta tasa de natalidad de la comunidad musulmana que surgieren otras cifras que se acerquen a casi la mitad de la población ceutí con un porcentaje de cuarenta y nueve. (véanse Lázaro Durán et al 2014: 31) Este acercamiento podría cambiar las tornas en un futuro, constituyendo a la ciudad con una mayoría de lengua materna árabe ceutí:

Auf spanischer Seite besteht allerdings seit längerem aufgrund der höheren Geburtenraten der muslimischen Bevölkerung in Ceuta und Melilla sowie des illegalen „Einsickerns“ von Marokkanern die Befürchtung einer sukzessiven Marrokanisierung der Städte, da so langfristig die christliche Bevölkerung zur Minderheit werde (vgl. Hippel 1996, S. 168, sowie Kap. 3). Muslimische politische Bewegungen könnten dann für eine Eingliederung in den marokkanischen Staat eintreten.

(véase Meyer 2005: 82)

Esta predicción en el aumento de la población de la comunidad musulmana tendría validez para ambos enclaves por la previsión en el desarrollo demográfico. El autor observa las preocupaciones de los españoles en relación con los cambios demográficos en cuanto a cambios nacionales y, por ende, lingüísticos. (véase Meyer 2005: 82)

En cuanto al nombramiento de las distintas comunidades, se basa más en las convicciones religiosas y la historia de los grupos de la población que en las lenguas. (véase Knoerrich Aldabo 2011: 107)

The Moroccan population names itself muslimanes, thus focusing on the group's religion. When the Spaniards refer to the Moroccans, they often still use the pejorative expression moros, 'moors' which is a relic from the Reconquista. In Moroccan Arabic, on the other hand, a European or Western person is called naṣrānī, 'person of Nazareth' meaning 'Christian'. The religious focus is also transferred to the Spanish population of the enclaves and shown in the autonym cristianos. In addition, Spaniards who were born in Ceuta are named caballa, while Moroccans nationalized as Spanish and holding Spanish passports are españoles de origen marroquí.

(véase Knoerrich Aldabo 2011: 107)

Las denominaciones entonces describen las comunidades en función de su fe religiosa. Las comunidades musulmanas, judías e hindúes se comprenden como minorías culturales en la ciudad española por la dominancia actual de la

comunidad cristiana en este “*crisol de las culturas*”. (véanse Meyer 2005: 232; y Doppelbauer 2008b: 308-316)

El próximo foco tiene que ser la situación lingüística de Ceuta.

El observatorio europeo diagnostica que actualmente en España, las lenguas oficiales en los Estatutos de Autonomía y otras lenguas protegidas y amparadas en dichos Estatutos son: Catalán (Cataluña, Islas Baleares, C. Valenciana y Aragón), Euskera (País Vasco y parte vascófona de Navarra), Gallego (Galicia), Occitano (Cataluña), Asturiano (Asturias), Leonés (Castilla y León), Aragonés (Aragón).

De mismo modo, y por el contrario, se observa que las lenguas autóctonas no protegidas son: el Rifeño o Tarifit (Melilla), el Árabe marroquí (Ceuta), el Asturleonés (Cantabria), el Asturleonés (Extremadura) y el Romaní (todo el territorio).

En este contexto, la Comunidad Autónoma de Ceuta ha puesto en marcha los mecanismos oportunos para informar adecuadamente sobre la compleja situación lingüística de la Comunidad: español, árabe, hebreo, hindú y beréber o tamazight, y responder adecuadamente, con base y fundamento, a los fines que la UE se propone y a los de la propia Comunidad en la aplicación de los objetivos pertinentes.

(véanse Lázaro Durán et al 2014: 13-14)

En esta cita se subraya la importancia de la protección legal de las lenguas. En referencia a las lenguas oficiales en España, se reconocen por medio de los diferentes Estatutos de Autonomía del país. Sin embargo, hay lenguas en España sin protección legal, como en el contexto multilingüe ceutí: el árabe, el hebreo, el hindú y el tamazight. En la ciudad de Ceuta, que está aceptada como una Comunidad Autónoma, hay lenguas autóctonas que no están protegidas por las leyes. Pese a ello, existe un desglose de la diversa situación lingüística. (véanse Lázaro Durán et al 2014: 13-14)

3.1.1 *El español:*

Debido a la situación política de Ceuta, con la pertenencia al estado español y la proximidad a Marruecos con una gran cantidad de inmigración de África y otros países, su actualidad lingüística está formada por una gran mezcla de distintas lenguas que influyen en la convivencia de los hablantes.

Aparentemente, el castellano sigue siendo la lengua oficial de España y, por tanto, de los enclaves de Ceuta y Melilla. (véanse Doppelbauer 2008b: 308; y Fernández García 2015: 27)

Por eso, el español constituye la lengua de la administración, de la política, del discurso público y del sistema escolar. (véanse Moreno Martínez 2005: 203-204;

y Glück; Rödel 2016: 37) Además, el castellano funciona como la lingua franca en el contexto ceutí para la comunicación entre grupos. (véase Vicente 2007: 128-129)

Un argumento para el extendido uso del castellano es su empleo como lengua vehicular en la comunicación con todas las culturas de Ceuta.

El pensamiento nacionalista lingüístico español se apoya en la exaltación del concepto de “lengua común” y en el desprestigio del de “lengua propia” (Moreno Cabrera 2012: 294). Las palabras del alcalde de Ceuta exaltan el alcance nacionalista del castellano en la ciudad: “El carácter histórico y social del español como lengua común de los ceutíes es un rasgo indiscutible” (Ceuta al día 4/4/2011). En estas dos ciudades como en el resto de España, la noción de “lengua común” utiliza el pasado con el objetivo de arraigar sus raíces y justificar su hegemonía como un hecho natural y como el resultado de la historia: (Libertad digital 4/11/2004). (véase Fernández García 2015a: 27)

El problema es que, con el alto prestigio del español y el uso frecuente de esta “lengua común” (véase Fernández García 2015a: 27), se desprecian y excluyen las otras lenguas que existen en la ciudad por causa de la justificación de la comunicación entre los grupos. Esta comunicación que abarca varios grupos sociales se atribuya al español. La explicación por su uso importante se basa en el contexto histórico de la lengua. (véase Fernández García 2015a: 27) Ahora bien, la “lengua propia” (véase Fernández García 2015a: 27), por otro lado en Ceuta es el dariya, también denominado árabe ceutí o árabe marroquí en la literatura. (véanse Lázaro Durán et al 2014: 69; y Zouhir 2014: 273)

En estos dos enclaves españoles, el castellano desempeña un papel simbólico en cuanto elemento representativo de la pertenencia a un grupo mayoritaria, mientras que las otras lenguas, el tamazight en Melilla y el dariya en Ceuta, se ven excluidas del proyecto nacionalista y son presentadas como perjudiciales para la cohesión nacional, aunque sean ampliamente utilizadas en el espacio público. (véase Fernández García 2015a: 25)

De ahí que, aunque sea más extendido la habla del dariya en Ceuta, la lengua oficial y representativa es el castellano. En Melilla, sucede un caso similar con el rol del tamazight. Este hecho significa que las lenguas minoritarias y, como consecuencia, sus hablantes son excluidos del plan nacional por la percepción de peligrosidad ante la posible división nacional a causa del perfil lingüístico. (véase Fernández García 2015a: 25)

Según el estudio de Lázaro Durán, Rontomé Romero y Cantón Gálvez, el uso de las lenguas varía en función del contexto y depende de varios factores como por ejemplo su uso en el ámbito público o privado. (véanse Lázaro Durán et al 2014) “El español es la lengua habitual mayoritaria de la población ceutí (72,1%), siendo el árabe ceutí o dariya la segunda lengua habitual (26,2%).” (véanse Lázaro Durán et al 2014: 33) Por lo tanto, el orden de las lenguas en referencia a la lengua habitual, siendo la lengua “que la persona entrevistada utiliza más a menudo” (véanse Lázaro Durán et al 2014: 33), está encabezado ampliamente por el castellano.

En una sección más adelante trataré las distintas posibilidades y acontecimientos de las lenguas en contacto.

3.1.2 *El árabe: árabe clásico, árabe clásico moderno y árabe ceutí*

El árabe clásico y el árabe ceutí ocupan dominios diferentes, mayoritariamente en la comunicación entre los miembros de la comunidad musulmana de Ceuta. Además, existe el árabe clásico moderno. En total existen cinco registros del árabe en Marruecos. (véase Moscoso García 2011: 136-137)

El uso del árabe clásico está extendido en el ámbito religioso y sirve como la lengua del Corán. Asimismo, es muy prestigioso por sus funciones litúrgicas. Sin embargo, no es común hablarlo coloquialmente. En Marruecos, el árabe clásico es aún más importante que en los enclaves españoles a causa de sus funciones nacionales. (véanse Zouhir 2013: 271-273; y Moscoso García 2011: 136)

En Ceuta, el dariya, árabe ceutí o árabe marroquí es la lengua materna de casi la mitad de la población, en torno al cuarenta por ciento. Por lo tanto, está extendida en el área. Este aumento lleva un papel interesante en cuanto a la situación lingüística del sistema escolar que voy a describir más adelante. (véase Ayora Esteben 2008: 9-10)

„Moroccan Arabic is the native language of the majority of the population in Morocco. It is one of the Western Arabic dialects spoken throughout North Africa, which includes Algeria, Tunisia, Mauritania, and some sectors of Libya. “ (véase Zouhir 2014: 273) Por lo tanto, el dariya es una variante dialectal del árabe estándar o clásico difundido en todo el norte de África. (véase Zouhir 2014: 273) Con estas informaciones, la situación actual de lenguas en contacto está lógica.

Desde el ámbito que nos hemos propuesto, esto es, la situación de lenguas en contacto, nos encontramos que casi un 40% de la población tienen el dariya o dialecto árabe marroquí como lengua materna, pero emplea la lengua española –única lengua oficial de la ciudad- en cualquier ámbito institucional, donde el dariya ocupa una dimensión subordinada a la lengua de prestigio, situación que se hace extensiva al marco educativo. Nos encontramos con una situación de conflicto-simbólico, puesto que afecta a uno de los símbolos asumidos como tal por el grupo, una situación de política lingüística, ya que a partir de las penúltimas elecciones autonómicas y municipales, con la entrada en la Asamblea de la Ciudad Autónoma de Ceuta del grupo liderado por Mohamed Alí y donde todos sus componentes son musulmanes, y por ende, hablantes de dariya, ha suscitado problemas al solicitar esta formación el reconocimiento oficial del árabe dialectal.

(véase Ayora Esteban 2008: 9-10)

Según la cita de Ayora Esteban, la existencia del árabe ceutí es importante por su empleo del cuarenta por ciento de la población, pero como el español ocupa el papel de la única lengua oficial, el dariya representa un papel menos importante y menos valorado en la ciudad. En este sentido, se puede afirmar que hay un desequilibrio en relación con el prestigio de las lenguas y con la situación de la política lingüística, que tiene como consecuencia la aparición inevitable de situaciones conflictivas. (véase Ayora Esteban 2008: 9-10)

Por su parte, Rivera Reyes describe el dariya de la siguiente manera:

Se trata de una lengua minoritaria cuyo uso es eminentemente oral, por lo que carece de la estabilidad y normalización que aporta la existencia de un código escrito, un dato importante de cara a afrontar la enseñanza de la escritura en lengua española, puesto que la ausencia de un input escrito habrá de ser respetada y tomada en consideración respecto a los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado.

(véase Rivera Reyes 2009: 2-3)

Según su explicación, una de las características del dariya es su oralidad y falta de estabilidad y normalización de sus reglas. Debido a la falta del aprendizaje de un código escrito de esta lengua minoritaria, la adquisición del castellano escrito tiende a resultar más complicada ante la falta de experiencia cuando se intenta aprender en la escuela. (véase Rivera Reyes 2009: 2-3)

El árabe ceutí funciona como una lengua débil en comparación con la importancia del castellano. Las repercusiones de la coexistencia del castellano y del dariya incluyen un porcentaje alto de bilingüismo, diglosia y diferentes problemas socioculturales como por ejemplo una alta tasa del abandono escolar temprano en la ciudad. Además, la situación lingüística ceutí aumenta las

percepciones “de exclusión y segregación cultural”. (véase Ayora Esteban 2008: 5-19)

Estos hechos también influyen la población “a la hora de la adquisición de una lengua”, como ya mencionado. (véase Ayora Esteban 2008: 19)

En cuanto al uso del árabe ceutí en comparación con el castellano, el porcentaje de identificación con la lengua es relativamente limitado: sólo un veinticuatro por ciento del treinta y dos por ciento que lo consideran como lengua inicial la mencionan como lengua de identificación. (véanse Lázaro Durán et al 2014: 48) Puede que el estatus del castellano y sus funciones como lengua vehicular y lengua oficial influyan en este porcentaje de identificación: “Siete de cada diez residentes en Ceuta se identifican con la lengua española, mientras que uno de cada cuatro lo hace con el árabe ceutí-dariya.” (véanse Lázaro Durán et al 2014: 38) El castellano, por otro lado, es la lengua habitual del setenta y dos por ciento, probablemente a causa de las funciones en los ámbitos de la educación y administración ceutí. (véanse Lázaro Durán et al 2014: 48)

La lengua habitual es aquella que la persona entrevistada utiliza más a menudo. Esta lengua puede coincidir o no con la lengua inicial y/o la lengua de identificación. El español es la lengua habitual mayoritaria de la población ceutí (72,1%), siendo el árabe ceutí o dariya la segunda lengua habitual (26,2%). (véanse Lázaro Durán et al 2014: 33)

De esta manera, la lengua habitual describe la lengua más utilizada de una persona. De tal modo que el español es la lengua más empleada por lo general de Ceuta con casi tres cuartas partes de la población mencionándolo como lengua habitual. (véanse Lázaro Durán et al 2014: 33)

Por el contrario, el árabe ceutí proviene de marroquíes que vinieron a Ceuta en 1860 desde la zona rural, montañosa donde de hablaba un dialecto distinto: el pre-Hilali.

It was/ is therefore quite similar to the rural northern Moroccan dialects, like those from the Jbāla region, and especially the northern Jebli dialects spoken on the other side of the political border. This is due to the regional provenance of the first Muslim inhabitants of the city, who came first from the villages close to the border.

(véase Vicente 2007: 128-129)

Así que la variante relevante del árabe ceutí o dariya fue llevada a la ciudad desde la zona rural marroquí en el siglo XIX. (véase Vicente 2007: 128-129)

En cuanto al árabe clásico moderno, forma parte de la pentaglosia árabe del Magreb y está caracterizado

por tener la estructura del árabe marroquí y estar enriquecido con voces y expresiones del árabe moderno; es el registro que emplean ciudadanos con un cierto nivel cultural, el que podemos oír, por ejemplo, en debates televisivos o en la radio, en el parlamento, en reuniones políticas, etc. (véase Moscoso García 2011: 136-137)

Por lo tanto, el árabe clásico moderno ocupa el rol del registro culto y moderno. (véase Moscoso García 2011: 136-137)

Por eso, Fasla habla de una diglosia árabe más complicada: una diglosia con tres dimensiones incluyendo en árabe clásico, moderno y dialectal- ceutí en este caso. (véase Fasla 2006: 170)

3.1.3 *Otras lenguas minoritarias: hebreo, sindhi, tamazight*

Otras lenguas necesarias a mencionar son las lenguas que existen por la presencia de las cuatro culturas en Ceuta y su historia con Marruecos: las lenguas minoritarias del sindhi, del hebreo y del tamazight. (véase Doppelbauer 2008b: 316) No obstante, el uso de estas lenguas es limitado. El hebreo, por ejemplo, se usa mayoritariamente en la comunidad hebrea como “la lengua de culto, lengua litúrgica “. (véanse Lázaro Durán et al 2014: 78) Sin embargo, el castellano sirve como la lengua inicial y habitual de los judíos ceutíes. Por eso, también ocupa la mayoría de funciones de la comunidad hebrea. (véanse Lázaro Durán et al 2014: 78)

Por su parte, el sindhi, “se reduce a la lengua de culto, lengua litúrgica, y al ámbito familiar, aunque no siempre. “(véanse Lázaro Durán et al 2014: 79) En este caso, el español también se usa como lengua inicial y habitual. Por consiguiente, se pueden comparar las funciones del sindhi con las del hebreo: están utilizadas como lenguas litúrgicas. Ambos grupos de la sociedad ceutí emplean la lengua oficial como lengua inicial y habitual. (véanse Lázaro Durán et al 2014: 78-79)

En lo que se refiere al tamazight, solo un 0,2 por ciento de la población de Ceuta lo aplica como lengua habitual. En comparación con el español, el setenta y dos por ciento, y el árabe ceutí con un 26,2 por ciento casi se extingue en la ciudad según las cifras recibidas. (véanse Lázaro Durán et al 2014: 81) Esta situación es contraria en el caso de Melilla por su situación de bilingüismo con el español. En Ceuta, todavía es una lengua minoritaria por la falta de costumbre lingüística. Con la excepción de casos de inmigración, “apenas es perceptible en el uso general de las lenguas de Ceuta.” (véanse Lázaro Durán et al 2014: 85)

En suma, la existencia de las otras lenguas minoritarias no puede ser negada, pero en general y en comparación con el español y el árabe ceutí definitivamente carecen de roles mayoritarios en Ceuta. (véanse Lázaro Durán et al 2014: 33-85)

Por lo demás, el perfil lingüístico de Melilla, el otro enclave español, se presenta para comparar y contrastar los resultados en cuanto a la demografía y las lenguas presentes.

3.2 Melilla:

Primeramente, la demografía de Melilla debe ser analizada: la Ciudad Autónoma de Melilla cuenta con una población de alrededor ochenta y cinco mil personas. (véase Doppelbauer 2016: 32) De modo similar a como ocurre en Ceuta, se cuenta “con por lo menos un 40 por ciento de musulmanes en la sociedad melillense.” (véase Doppelbauer 2008b: 310)

Adicionalmente en Melilla habitan pocos hindúes, las estimaciones son de entre cincuenta y sesenta personas, e inmigrantes recientes en la ciudad. (véase Doppelbauer 2008b: 310) Junto con estas comunidades cohabitan la comunidad judía melillense que consiste de aproximadamente ochocientas personas hoy en día. A través de la historia los números varían, pero con la fundación del Estado de Israel, muchos emigraron. Los judíos son castellanohablantes, pero algunos ancianos quizás todavía dominan el árabe. (véase Doppelbauer 2008b: 309-310) Al igual que en Ceuta, Melilla también se caracteriza por su convivencia de culturas. Musger y Redl expresan las dudas sobre el número de culturas en convivencia y la pluralidad lingüística con signos de interrogación que señalan la incertidumbre de la exactitud de la información: “la “ciudad de las cuatro (?) culturas” también en una ciudad de las cuatro (?) lenguas”. (véase Musger; Redl 2016: 58) En especial, el tamazight que nos presenta con una escasa minoría de hablantes no aparece en la denominación de las lenguas o culturas. Por su parte, la autora Knoerrich Aldabo habla de una situación trilingüe incluyendo el castellano, el árabe ceutí y el tarifit que es una variante del tamazight. (véase Knoerrich Aldabo 2011: 109) Por lo tanto, la convivencia de las culturas melillenses sigue siendo un tema con muchas preguntas no resueltas. (véase Musger; Redl 2016: 58)

Asimismo, en Melilla las estimaciones demográficas para el futuro próximo pueden ser interpretadas a favor del crecimiento del grupo musulmán. Con arreglo a las predicciones de González Enríquez, los cambios demográficos ya tienen lugar en ambos enclaves españoles. (véase González Enríquez 2007: 222)

3.2.1 *El español*

La situación de Melilla es igual a la vista a Ceuta. En ambos el castellano es la única lengua oficial. Así todo lo dicho sobre la lengua oficial de Ceuta puede ser aplicada en el caso de Melilla también. Actualmente, es la lengua más prestigiosa en el área y la sociedad depende del conocimiento del español en su vida diaria. Por lo tanto, todos los medios de comunicación aparentemente son producidos exclusivamente en español. (véase Doppelbauer 2016: 36)

Según esta información, puede parecer que Melilla es monolingüe, pero esto dista considerablemente de su realidad lingüística. Se trata de una ciudad pluricultural y realmente plurilingüe, pero la situación política lingüística guarda las distancias con respecto a la realidad lingüística. “A pesar del “consenso formal oficial” de promocionar y estimular la pluralidad lingüística, previsto por el Estatuto de Autonomía de Melilla, no hay ninguna estrategia oficial encaminada a ello.” (véase Musger; Redl 2016: 57) Por esta razón, prevalece el monolingüismo del castellano como la lengua oficial, haciendo que la realidad plurilingüe siga sin reconocimiento oficial. (véase Musger; Redl 2016: 57)

Las posibilidades de introducir una segunda lengua oficial son casi imposibles a causa de los artículos de la Constitución española, solo una Comunidad Autónoma podría determinar una lengua cooficial: “Y Melilla no lo es.” (véanse Doppelbauer 2016: 36; y Constitución española 1978)

Otra consecuencia que demuestra el monolingüismo institucional de Melilla es el hecho de que según el Consejo de Europa

en su “Tercer Informe sobre la Aplicación en España de la Carta Europea de Lenguas Regionales o Minoritarias”, en el cual indica que la situación sociolingüística de Melilla “no puede definirse de ‘bilingüe’ sino de ‘diglósica’” (2010: 177) ya que el castellano, oficialmente, es la única lengua que se usa. (véase Musger; Redl 2016: 58)

El hecho de que solamente aparece una lengua oficial, la ciudad pues no debería marcarse como bilingüe sino como diglósica. (véase Musger; Redl 2016: 58)

Por lo general, el castellano aquí también ocupa el papel oficial y más prestigioso en cuanto a cuestiones lingüísticas. Si se tiene en cuenta la situación política

lingüística según los artículos de la Constitución española la cooficialidad de las otras lenguas de Melilla parece improbable. (véanse Doppelbauer 2016: 36; y Constitución española 1978)

3.2.2 *El tamazight*

En relación con la Constitución española, el estatus legal de Melilla describe que el amazige o tamazight puede ser protegida como una modalidad lingüística. En comparación con el artículo 3.3., la protección de esta lengua se realiza en un base de voluntad y así no es obligatorio para el gobierno municipal. Por parte del gobierno central, un cambio del estatus legal de la lengua es improbable. Por otro lado, la política local no es contrario a “denominar en todo caso esta lengua como lengua oficial.” (véanse Doppelbauer 2016: 39-40; y Constitución española 1978) Actualmente, desgraciadamente solo una lengua lleva el papel de la lengua oficial.

Cuando se analiza la situación de la política lingüística de Melilla, las similitudes con Ceuta saltan a la vista. Sin embargo, en vez del árabe ceutí, la comunidad musulmana de Melilla es de habla tamazight. (véase Doppelbauer 2008b: 310-311)

“Tamazight is the hyperonym for all Berber varieties, but it also designates the regional variety of the Middle Atlas. As mentioned above, the local variety of Melilla is Tarifit.” (véase Knoerrich Aldabo 2011: 115) Consecuentemente, en Melilla la variedad más común del tamazight es el tarifit. (véase Knoerrich Aldabo 2011: 115)

“En Melilla, es la ruralidad del tamazight, su oralidad y su falta de codificación lo que justifica su descrédito.” (véase Fernández García 2015a: 36) Con esta cita la reflexión sobre el prestigio lingüístico se extiende otra vez. Aparentemente, la oralidad y la codificación pendiente del tamazight junto con su ruralidad se convierte en un problema para su prestigio. La autora Fernández García explica así la justificación del desprecio lingüístico. (véase Fernández García 2015a: 36) Junto a la problemática de la codificación, hay que señalar que tampoco existe una grafía unitaria del beréber. Hay corrientes que utilizan la grafía latina, la árabe o el tfinagh, que es una forma modificado del original. En Marruecos, por ejemplo, el abecedario oficial es el tfinagh. (véase Doppelbauer 2016: 40) Como resultado, coexisten una multitud de grafías beréberes que son empleadas en paralelo. En Ceuta, la situación del dariya o árabe ceutí es similar por su falta de

normalización y la oralidad de la lengua. Sin embargo, no hay la discusión sobre la grafía en el caso del árabe ceutí. (véase Rivera Reyes 2009: 2-3)

En cuanto a la identificación con las lenguas de los alumnos melillenses entrevistados por Fernández García según las lenguas con las que se identifican más, en torno al 38,8% se identifican con el tamazight. No obstante, el primer idioma de identificación mencionado es el castellano con un 56,2% en Melilla y un 61,8% en Ceuta. (véase Fernández García 2015a: 42) Sorprendentemente de estos resultados, la identificación con el bilingüismo es demasiado débil.

Al contrario, la práctica bilingüe (castellano/dariya o tamazight/castellano) es bastante minoritaria lo que muestra una débil identificación a un cierto bilingüismo. Podemos destacar igualmente una lógica de identificación diferente según la religión declarada: los estudiantes católicos dicen identificarse más con el castellano mientras que los de religión musulmana se identifican tanto con el castellano como con el dariya o el tamazight. Del mismo modo, la identificación de los estudiantes católicos con el castellano muestra la receptividad de estos jóvenes a la síntesis querida por el nacionalismo lingüístico español entre la lengua castellana y la identidad española. Pero esto también muestra el débil grado de interculturalidad debido a la representación para los jóvenes de confesión católica, del dariya y del tamazight como lenguas excluidas del patrimonio de las ciudades.

(véase Fernández García 2015a: 42)

Evidentemente, la identificación con las lenguas también toma en consideración cuestiones culturales y religiosas. Así pues, se puede destacar la deficiente interculturalidad debido a la acotada identificación religiosa y lingüística. La razón por esto es primariamente la exclusión del dariya y del tamazight respectivas a las ciudades de sus herencias. Por lo tanto, el bilingüismo no solo tiene que ver con las lenguas sino también con factores socioculturales. (véase Fernández García 2015a: 42)

Como la situación lingüística de Melilla no solo engloba el tamazight sino también el español y las diferentes formas del árabe, hay una situación de diglosia especial que da como resultado una poliglosia. En primer lugar, entre el tamazight y el español, y, en segundo lugar, entre el tamazight y el árabe clásico. En ambas situaciones el tamazight ocupa el rol de la lengua menos prestigiosa debido a que el español es usado como lengua oficial y el árabe clásico como la lengua del Corán. Sin embargo, cuando se interpreta la situación de la realidad lingüística de Melilla en relación con la existencia de una única lengua oficial, se puede afirmar por el estatus político que se trata de una situación bilingüe en vez de una diglósica. (véanse Glück; Rödel 2016: 150-151; y Knoerrich Aldabo 2011: 109; y Doppelbauer 2016: 36; y Musger; Redl 2016: 58; y Fasla 2006: 173)

3.2.3 Otras lenguas minoritarias: árabe, sindhi

Tras de esta comunidad hay posibilidades de una comunidad musulmana pequeña de habla árabe. La comunidad hindú probablemente habla sindhi. (véase Doppelbauer 2008b: 310-311) Sin embargo, como ya mencionado antes, la lengua oficial es el castellano, aunque partidos políticos como la Unión Demócrata Ceutí, el Partido Demócrata y Social Ceutí y la Coalición por Melilla existen en ambas ciudades españolas para velar por los intereses lingüísticos de la población marroquí. (véase Knoerrich Aldabo 2011: 113)

En relación con la demografía y las lenguas minoritarias en Ceuta y Melilla se puede observar lo siguiente:

Para resumir, constatamos que en ambas ciudades hay un 40 por ciento de la población total que no tiene el castellano como lengua materna; en Ceuta la minoría habla el árabe y en Melilla el tamazight. En vista de que el porcentaje del alumnado de lengua árabe o de tamazight ya alcanza el 50 por ciento de la suma total, podemos contar con un aumento demográfico de las minorías autóctonas en ambas ciudades. Además, muchos jóvenes castellanohablantes abandonan las ciudades porque no presentan perspectivas prósperas. La situación económica en ambas ciudades se puede considerar precaria. En casi todas las estadísticas económicas españolas, Ceuta y Melilla tienen los datos más bajos. Por otro lado, ambas ciudades tienen la tasa de natalidad más alta en comparación con las Comunidades Autónomas de España, y los responsables de esta tasa son las clases sociales más bajas, es decir, los que hablan árabe o tamazight.

(véase Doppelbauer 2008b: 310-311)

Las cifras mencionadas indican un aumento significativo de las poblaciones autóctonas de ambas ciudades por diferentes causas y, en consecuencia, se puede pronosticar un crecimiento de las lenguas de sus minorías, es decir, de la lengua árabe en Ceuta y del tamazight en Melilla. Las razones para ello son la tasa de natalidad y el éxodo de los jóvenes castellanohablantes que va aparejado a las circunstancias económicas. (véase Doppelbauer 2008b: 310-311)

En conclusión, el perfil lingüístico de Melilla también es variado y complejo. En comparación con la situación de lenguas de Ceuta, existen muchas similitudes referentes a la lengua oficial, la realidad multilingüe y la convivencia de varias comunidades religiosas de hablas diferentes. Sin embargo, la situación melillense se presenta diferentemente a la ceutí a causa del rol que adopta el tarifit en la comunidad musulmana en vez del árabe ceutí. (véanse Doppelbauer 2008b: 310-311; y Doppelbauer 2016: 36)

3.3 Marruecos:

En Marruecos en general, el perfil lingüístico es muy heterogéneo, haciendo que su situación lingüística sea complicada y diversa, puesto que incluyen el árabe clásico, el beréber, el árabe marroquí, el árabe clásico moderno, el francés, el español y el inglés. De esta manera se constituye el multilingüismo del país. Sobre todo, es una competición y lucha por poder en la que el árabe clásico, el francés y el inglés ocupan el rol de la lengua institucional y así son más prestigiosos. El beréber o tamazight y el árabe marroquí o árabe ceutí no comparten este ámbito y por eso tienen un peso lingüístico más débil. En consecuencia, existe una lucha de poder entre las lenguas en cuestión. (véase Zouhir 2013: 271)

La evolución del estatus del tamazight es particularmente interesante por el cambio de ser una lengua sin reconocimiento a convertirse en una lengua escrita oficial de Marruecos. Lo destacado del perfil marroquí es que se trata de un país previamente bilingüe, por la coexistencia del árabe marroquí y del beréber a causa de la conquista árabe, antes de la adopción del francés en la época colonial. Además de estas lenguas, se produjo la introducción del español en este territorio a partir de las plazas en el Norte de África, pero nunca llegó a la importancia del rol del francés en cuanto al perfil lingüístico marroquí y sus implicaciones. (véanse Zouhir 2013: 274; y Moscoso García 2011: 136)

Como el Magreb formaba parte del imperio colonial francés, el francés era y todavía es una lengua dominante de Marruecos. Esta lengua coexiste con gran parte de la población del tamazight como lengua materna, por un lado, y con el árabe ceutí o dariya, por otro lado. Otro factor a tener en consideración es la función cultural, y, sobre todo, religiosa del árabe clásico en este país. (véase Benmamoun 2001: 96) Se puede ver con claridad cómo los roles y funciones de las lenguas marroquíes varían por los cambios políticos vinculados tanto a la independencia del colonialismo francés como a la proximidad de los territorios españoles. (véanse Benmamoun 2001: 101; y Zouhir 2013: 274)

Sin embargo, con el enfoque en la situación lingüística de Marruecos después de la independencia hay que subrayar la lucha contra el analfabetismo y la arabización del país. Con la independencia, el árabe clásico fue introducido como la lengua oficial para unificar el país por medio de la arabización. En este proceso no se incluye su realidad multilingüe debido a los privilegios del árabe clásico en comparación con el beréber. Por tanto, los hablantes de esta lengua

no apoyaron la arabización marroquí y exigieron, y continúan exigiendo, el mismo estatus oficial para el tamazight, del mismo modo que lo tiene el árabe estándar. (véase Zouhir 2013: 274) No obstante, en la actualidad el beréber y sus variantes no tienen ningún reconocimiento oficial por parte del estado. (véase Benmamoun 2001: 97)

En las siguientes secciones, los ámbitos de todas las lenguas importantes de Marruecos son explicados en más detalle.

3.3.1 *El árabe: árabe clásico, árabe clásico moderno y árabe marroquí*

Classical Arabic is a written language used mainly in formal education, media, administration, and religion. It is the official language, dominant in written literary forms, though there are also newspapers, media broadcast, and literary words in Moroccan Arabic. Classical Arabic cannot be claimed to be anyone's native language on par with, say, Moroccan Arabic. It is learnt only through formal instruction.

(véase Benmamoun 2001: 97)

El árabe clásico está considerado como la lengua religiosa en Marruecos por ser la lengua del Corán. Además, es la lengua empleada en la literatura árabe y en los medios de la comunicación. (véase Rivera 2006: 6-7) Otra función de la lengua escrita es la función histórica en el país desde la conquista árabe y su evolución durante el tiempo. Otro rol esencial que ocupa es como lengua oficial en la educación y en los asuntos oficiales, así como su uso para la unidad de la identidad musulmana. Es la lengua unitaria musulmana, pero nadie habla el árabe clásico como lengua materna, sino que se enseña de manera formal para funciones religiosas, administrativas y comunicativas. (véanse Zouhir 2013: 272-273; y Benmamoun 2001: 97)

Frente al árabe clásico, el árabe marroquí es la lengua inicial de la mayoría de la población marroquí y es hablada por todo el norte de África: en Argelia, Túnez, Mauritania, Libia y, obviamente, en Marruecos. Además, se trata de una lengua franca para los marroquíes por su empleo para poder comunicarse con todas las partes de la población de hablas diferentes. De este modo, asume también un rol unitario. (véase Zouhir 2013: 273)

It is the language of popular culture but, as just indicated, there are also works of literature and the arts (TV and cinema) and newspapers produced in this medium. Like other colloquial dialects of Arabic, Moroccan Arabic shares many properties with Classical Arabic that point to a common background; but there are also significant differences between the languages at the lexical, phonological, morphological, and syntactic levels.

(véase Benmamoun 2001: 97)

Por lo tanto, el árabe marroquí tiene mucho en común con el árabe clásico, pero obviamente hay diferencias inmensas también como por ejemplo en cuanto a la morfología y el léxico. También, adopta el rol de la lengua de la cultura popular por su presencia en los medios. (véase Benmamoun 2001: 97)

El árabe marroquí, o dariya, está caracterizado por su oralidad y su origen rural. En comparación con el árabe clásico o culto, no tiene tanto prestigio y, por lo tanto, estamos frente a una situación lingüística desequilibrada. (véase Rivera 2006: 6-7) Razón por la cual, la población se enfrenta a una diglosia entre las dos variantes del árabe, puesto que siguen funciones distintas. Como ya se ha explicado, la diferencia está en que el árabe clásico adopta roles prestigiosos como ser la lengua religiosa y oficial, mientras que el árabe marroquí es la variante coloquial. (véase Benmamoun 2001: 98)

Como ya analizado, el árabe clásico moderno también lleva un papel esencial en Marruecos. Se trata de la lengua culta, moderna. (véase Moscoso García 2011: 136-137)

Hablando históricamente, no hubo conflicto de lenguas entre el tamazight y las dos variantes del árabe hasta la llegada del colonialismo europeo y los subsecuentes cambios lingüísticos. Así, las lenguas extranjeras del español y del francés fueron introducidas en Marruecos por parte de las autoridades. (véase Zouhir 2013: 273)

3.3.2 *Beréber*

El beréber se considera como la lengua autóctona de la población marroquí. Se trata de la primera lengua anterior a las lenguas europeas en Marruecos. El término beréber hace referencia al nombramiento europeo que viene del latín “barbarus” (véase Zouhir 2013: 271), pero es problemático en un sentido ético. Por esta razón, los hablantes prefieren nombrarse “*Amazigh* (pl. *Imazighen*)” que significa ser un hombre libre o noble. (véase Zouhir 2013: 271) Según Benmamoun, el porcentaje de los hablantes marroquíes del beréber está en torno al cuarenta por ciento de la población. No se trata de una lengua oficial, sino de la lengua cultural del país. El beréber pertenece a la familia lingüística afroasiática y tiene una larga y extensa historia desde el siglo VII. La lengua se extendió desde Marruecos hasta el Níger. (véase Benmamoun 2001: 97-98) Por eso, la importancia de la lengua parece obvia.

Sin embargo, durante el período colonial, en 1930 además se instaló un decreto cuyo objetivo era separar la educación beréber de la musulmana para integrar mejor la población beréber en la cultura francesa cristiana. (véase Zouhir 2013: 273)

As Pennycook (2001) puts it, "It is useful, therefore, to view colonialism as about far more than just economic and political exploitation; it was also a massive movement that both produced and in turn was produced by colonial cultures and ideologies" (p. 67). Moroccans (Berbers and Arabs) revolted against this policy of divide-and-rule as it attempts to break down the cultural and linguistic solidarity existing between Arabs and Berbers. (véase Zouhir 2013: 273)

Según esta cita, el colonialismo francés no solo surgió como una manera de explotación política sino también como una división lingüística y cultural de la población autóctona. (véase Zouhir 2013: 273)

3.3.3 *Español y francés*

Los roles del español, por un lado, y del francés por otro, pueden ser comparados debido a sus similitudes referente a la historia lingüística del país durante el tiempo colonial. Por lo tanto, los trato en un subcapítulo juntos.

Entre 1912 y 1956, la fecha de su independencia, Marruecos fue gobernado por el colonialismo francés. A causa de este cambio político, el francés todavía ocupa un rol importante en el país por los resultados lingüísticos del período colonial. El francés era la lengua de la educación y se convirtió en la segunda lengua para los habitantes marroquíes de habla árabe y de los hablantes del beréber durante el período colonial. (véase Zouhir 2013: 273) No obstante, cuando el francés se impuso como una lengua de interés en Marruecos, el perfil lingüístico marroquí ya era multilingüe. Tanto el árabe clásico, el árabe clásico moderno como el árabe ceutí y el beréber o amazigh convivieron en el país antes de la llegada del francés. Por eso, quizás se podía suponer un cierto grado de bilingüismo también. Antes de que la lengua francesa tuviera importancia como la lengua de la educación, se trataba de un sistema escolar según la tradición religiosa musulmana. En cambio, para los intereses del colonialismo francés era necesario cambiar totalmente el sistema escolar y la manera en que se aprendían las lenguas en Marruecos para que los graduados reprodujeran el sistema francés naturalmente. Desgraciadamente, el objetivo del sistema escolar colonial era implementar una educación limitada para los marroquíes para

proteger a la ocupación extranjera y que la población autóctona no reclamara el poder. Los marroquíes no debían poner el sistema colonial francés en riesgo y así la educación fue adaptada en favor de la ocupación para reproducir las relaciones de poder. (véanse Benmamoun 2001: 99-100; y Moscoso García 2011: 136-137)

After the end of the colonial period 1956, Morocco inherited systems of education and administration in which French was dominant. Though Classical Arabic was recognized in the constitution of independent Morocco as the only official language, in the education system, apart from Classical Arabic in religious courses, all the subjects in the school curriculum were taught in French. In fact, a significant number of the teaching corps was composed of French or Moroccan graduates of the French colonial education system who could not, or felt they could not teach in Arabic. The situation of having an educational system dominated by a colonial language was obviously not acceptable to the leaders of the independence movement, who since 1956 have become either members of the government or the opposition. Since the early years of independence, calls were made to Arabize the education and administration systems. The continuing presence of French was seen as a symbol that the country had not fully attained independence.
(véase Benmamoun 2001: 101)

Como se puede deducir de esta cita, la historia del sistema escolar de Marruecos está guiada por el poder de la lengua dominante de Francia, en tanto colonizador de la región. Con el fin de perpetuar el colonialismo, el sistema escolar y la administración estaban organizados en francés y, aparte de la educación religiosa, todo fue enseñado en francés. Claramente, la dominación de la lengua europea influyó en la autoestima de los profesores y del sistema también, puesto que muchos no se sentían capaces de enseñar en árabe. Con la independencia del país, la principal repercusión que trajo la arabización fue la ruptura con el francés como símbolo tangible del colonialismo. (véase Benmamoun 2001: 101)

French is not an official language, but it is dominant in higher education, particularly in the sciences, in some sectors of the media, and in some industries, such as banking. There are also cultural activities in French (usually referred to as Francophone literature).
(véase Benmamoun 2001: 97)

Aun con todas sus funciones, el francés no es una lengua oficial de Marruecos. En la actualidad se emplea como lengua para la educación, en los medios de comunicación, en el sector económico y en ámbitos culturales como la literatura. (véase Benmamoun 2001: 97)

The Spanish zones followed the same language policy of promoting the Spanish language and culture at the expense of Arabic and Islamic schools. Spanish draws much of its importance from the geographical proximity of Spain to

Morocco and is spoken mainly in the areas occupied by Spain. However, Spanish did not have a linguistic impact on the Moroccan linguistic situation as French. (véase Zouhir 2013: 274)

Según Zouhir, el papel del español en Marruecos no es tan fundamental ni tuvo unas consecuencias tan profundas como el francés. No obstante, los españoles siguieron el modelo francés de promover su propia lengua frente a las lenguas autóctonas durante su ocupación. Para asegurar la distribución lingüística de la nueva lengua, el castellano y la cultura española se extendieron y, en este proceso, las lenguas autóctonas sufrieron una exclusión de los ámbitos socioculturales y educativos. (véase Zouhir 2013: 274)

Como consecuencia, tanto el francés como el español son asociados con tiempos pasados y como símbolos del colonialismo.

Por tanto, el inglés es la única lengua extranjera sin asociación con la historia colonial del país. (véase Zouhir 2013: 274-275)

3.3.4 *Inglés*

El inglés constituye otra lengua presente en Marruecos. Es la lengua de la globalización, de los valores y del estilo de vida americano. Lo que antes era el colonialismo, hoy en día es la globalización, según Zouhir. Del mismo modo que las otras lenguas europeas presentes en Marruecos, el inglés está impuesto por el poder de la globalización. Sin embargo, en vez del francés y del español, el inglés es la única lengua extranjera en el contexto marroquí que no está asociada con la historia colonial del país. A causa de la difusión rápida del inglés por la internet, la demanda de emplear esta lengua como lingua franca por el país es fuerte. De esta forma, la presencia del inglés se extiende y en la actualidad ha adquirido el estatus de lengua internacional importante en Marruecos. En general, es importante notar la importancia de la lengua inglesa hoy y la fuerte diferenciación antes de las otras lenguas europeas que tienen un regusto desagradable hacia tiempos coloniales. (véase Zouhir 2013: 274-275)

3.4 Lenguas en contacto: bilingüismo y diglosia

Puesto que este perfil de lenguas muestra los distintos dominios de las lenguas presentes en las respectivas áreas, es importante ocuparse del aparente contacto entre las lenguas. Claramente hay situaciones disímiles dependientes

del respectivo territorio, pero especialmente en los casos de las ciudades españolas existen una multitud de similitudes lingüísticas.

En relación con Ceuta, que forma el centro de interés de este trabajo, los temas del bilingüismo y de la diglosia relacionados con el español y el árabe ceutí son de especial interés. Actualmente, la mitad de la población ceutí es bilingüe. No obstante, la comunidad musulmana en especial es el representante del bilingüismo: utiliza la variedad alta, el español, y, la variedad lingüística baja, el dariya, para distintas funciones que son asociadas con la variedad en cuestión. (véase Rivera 2006: 4-6) Según las cifras del estudio sobre el uso lingüístico ceutí, un noventa y seis por ciento de los dariyófonos son considerados bilingües. “El 97,2% entiende el español, el 88,8% lo sabe leer y el 86% lo escribe.” (véanse Lázaro Durán et al 2014: 48-51) En suma se puede resumir que la mayoría de la comunidad bilingüe ceutí está compuesta por la comunidad musulmana que así domina las variedades lingüísticas de prestigio más alto y bajo. (véanse Lázaro Durán et al 2014: 48-51)

Las funciones distintas de la variedad alta incluyen “funciones superiores de la vida social” como la administración, el sistema escolar y las instituciones. (véase Ayora Esteban 2008: 13) Además, es la lengua escrita de la sociedad. La variedad baja, por otro lado, desempeña funciones de la vida diaria que utiliza el dariya exclusivamente de forma oral. Esto remarca que el dariya no se emplea como lengua escrita y que tampoco está provisto de una normalización. (véase Ayora Esteban 2008: 13)

En cuanto a Melilla, la situación lingüística es variable debido a la función que adopta el tamazight.

The enclave of Melilla is trilingual, since Castilian, Tarifit and Moroccan Arabic are spoken there. Bilingualism and multilingualism does not mean that all the inhabitants of the enclaves speak two or three languages; it applies almost exclusively to the Moroccan community whose members are exposed to Castilian, which has prestige, since it is the official language of Ceuta and Melilla. It is a unidirectional bi- or multilingualism. The degree of bi- and trilingualism is variable and seems to depend on the age of the speakers. The Spanish population has mostly no knowledge of Moroccan Arabic or Tarifit and is therefore monolingual.

(véase Knoerrich Aldabo 2011: 109)

Melilla posee una situación trilingüística porque coexisten el español, el tarifit y el árabe ceutí. Esta situación plurilingüe o multilingüe no significa que toda la población sea capaz de comunicarse en lenguas múltiples, sino que es un fenómeno unidireccional, puesto que llama la atención por el desconocimiento

lingüístico de la población de habla española. En general, ellos son monolingües en español. Este hecho probablemente también tiene que ver con la cuestión del prestigio. Además, este bilingüismo o trilingüismo parece ser muy variable e individual en relación con el hablante en cuestión y no puede ser generalizado para el conjunto de la población melillense. (véase Knoerrich Aldabo 2011: 109) Sin embargo, hay autores que no trabajan con el término bilingüismo en el caso de Melilla sino que exclusivamente hablan de la diglosia por la problemática de solamente tener una lengua con el estatus oficial: el castellano. (véase Musger; Redl 2016: 58) De tal forma que se puede ver que el estatus de la lengua oficial aun significa otra cosa.

En general, la situación del bilingüismo melillense, expresa un bilingüismo débil a causa de una identificación lingüística deficiente por causas socioculturales, como ya explicado en el perfil de Melilla. (véase Fernández García 2015a: 42) En cambio, en la situación lingüística de Ceuta el bilingüismo ceutí no es un bilingüismo completo, sino que varía en el grado de dominio. Puede que las capacidades de las destrezas lingüísticas productivas y receptivas varíen en el dominio de la población bilingüe. (véase Rivera 2006: 4)

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

También puede ocurrir incluso que la adquisición de una segunda lengua no sólo perjudique al desarrollo de la primera, sino que no sea capaz de asegurar el desarrollo normal de la segunda.
(véase Rivera 2006: 4)

De esta manera, Rivera resume los términos del bilingüismo adecuadamente para la aplicación para la situación de Ceuta. Su convicción es que la población bilingüe musulmana, en este caso, adquiere la lengua y la desarrolla a cuenta de la adquisición de la otra en forma de un bilingüismo substractivo. Por tanto, el desarrollo de ambos idiomas o variantes dialectales pueden ser perjudicados por el uso del otro. (véanse Rivera 2006: 4; y Zouhir 2014: 273)

Otro factor de interés en Ceuta es la diglosia porque se trata de “una situación doblemente diglósica”. (véase Rivera 2006: 7) La razón para esto es, por un lado, la diglosia entre el castellano y el dariya y, por otro lado, entre el dariya y el árabe clásico estándar. En ambas situaciones el dariya es el idioma débil enfrentado con el español o el árabe clásico por sus funciones prestigiosas. (véase Rivera 2006: 7)

Otra forma del contacto de lenguas es la alternancia de códigos entre el árabe y el español en la ciudad junto con un proceso denominado koinización:

Ángeles Vicente indica que existe un proceso de koinización marroquí en el uso del árabe entre los jóvenes ceutíes. La koinización, recordemos, “refleja un proceso dinámico, normalmente de estabilización (regularización o acomodación lingüística) y mezcla de dialectos” (Medina López 1997:33).

d.- En resumen, los dos fenómenos que forman parte del proceso de formación del dialecto árabe actual de Ceuta son los siguientes: la desaparición de los rasgos considerados rurales –que quedan circunscritos a la población adulta- y la alternancia de códigos entre el árabe y el español (Vicente 2003:146). (véase Rivera 2006: 7)

Correspondiente con Vicente, la koinización marroquí juega un papel importante en cuanto al uso de lengua de la población joven de Ceuta. Tiene influencias en su acomodación lingüística y cómo la lengua se mezcla con otras. La autora en este caso habla del árabe ceutí y la alternancia de códigos de la gente joven de habla árabe (ceutí). (véase Vicente 2003: 146)

„Alternancia de códigos y mezcla de códigos son así dos tipos de hechos totalmente distintos, el primero consustancial con el bilingüismo y el segundo propio de un bilingüismo limitado o defectuoso. “(véase Rivera 2006: 8)

Según dicha cita, la alternancia y la mezcla de códigos deben ser definidas separadamente. La alternancia pertenece al bilingüismo y la mezcla, por el contrario, describe el fenómeno de un bilingüismo deficiente o imperfecto. (véase Rivera 2006: 8) Por eso, la comparación de diferentes situaciones del bilingüismo resulta difícil.

Adicionalmente, la autora recuerda a los lectores del cortoplacismo del code-switching en la ciudad, es decir, de cómo los ceutíes arabófonos mayores de Ceuta vivían una situación monolingüe hasta la aparición del bilingüismo en los años recientes que actualmente incluye una multitud de préstamos. (véase Rivera 2006: 9) Otro factor interesante vinculado a la mezcla de códigos en general está asociado con la relación con lo social que lleva consigo. Este fenómeno lingüístico puede ser descrito como “una señal de identidad social”

(véase Rivera 2006: 9) o un reforzamiento de la personalidad de los hablantes jóvenes. De esta manera, la mezcla de códigos “trasciende las fronteras lingüísticas y se convierte en un fenómeno social y psicológico.” (véase Rivera 2006: 9)

En Ceuta y Melilla, las asimetrías lingüísticas entre la percepción de una lengua fuerte y oficial, el castellano, y otra oral y minoritaria, el tamazight y el dariya, tienden a desvalorizar los intercambios lingüísticos que no se conciben como una ventaja capaz de enriquecer la competencia comunicativa y el universo cultural. A este respecto, el gráfico siguiente muestra las actitudes frente a la práctica bilingüe en las ciudades. Los resultados obtenidos ponen de realce que la mayor parte de los estudiantes considera ventajoso el hecho de ser bilingües. (véase Fernández García 2015a: 34)

En relación con la percepción del bilingüismo en los enclaves, la mayoría de los alumnos entrevistados por Fernández García ven el bilingüismo como una ventaja, aunque hay una tendencia de valorar la “asimetría lingüística” (véase Fernández García 2015a: 34) de ambas ciudades negativamente. (véase Fernández García 2015a: 34)

Comparando las dos ciudades españolas, el bilingüismo unidireccional parece ser un hecho en ambas sociedades. De acuerdo con las cifras, en ambos casos son las comunidades de las lenguas minoritarias, del árabe ceutí y del tamazight, las que usualmente son bilingües. Por eso, los hispanohablantes normalmente mantienen su estatus monolingüe. Vinculado al prestigio lingüístico alto del español, este mantenimiento parece lógico. (véanse Lázaro Durán et al 2014: 48-51; y Knoerrich Aldabo 2011: 109)

En el caso de Marruecos, la situación de lenguas en contactos también es notable: como analizado antes, en Marruecos conviven el prestigioso árabe estándar, que surge como lengua oficial, el árabe ceutí, el tamazight y las lenguas europeas. (véanse Benmamoun 2001: 97-100; y Zouhir 2013: 274-275)

Morocco is a complex multilingual country which for some 40 years pursued a simple language policy – Arabization – with the apparent aim of creating a monolingual nation (Marley, 2002). This policy openly sought to restore the role and place of Arabic following the French Protectorate, and thus eradicate French from official life, whilst the vernaculars – Dialectal Arabic and Tamazight (Berber) – were simply ignored. In 2000, however, the Charter for Educational Reform recognized the value and necessity of other languages already present in Morocco, and set out guidelines for improving the teaching and learning of these languages in Moroccan schools.
(véase Marley 2004: 25)

Lógicamente, Marruecos está caracterizado por su situación multilingüe. Como ya se ha analizado, las políticas lingüísticas de la arabización aspiraban a

extinguir las funciones lingüísticas del francés de la época colonial. Sin embargo, hay que destacar que las lenguas del tamazight y del árabe marroquí no fueron reconocidos hasta el año 2000 con una reforma de la educación para mejorar la enseñanza y el aprendizaje vinculados al árabe clásico. (véase Marley 2004: 25) Con este multilingüismo, emergen preguntas del prestigio relacionados a la diglosia y el bilingüismo. En suma, hay tres instancias de diglosia: entre el árabe clásico y el árabe marroquí, entre el árabe clásico y el tamazight, y entre el francés y el árabe clásico. En todos casos, el árabe clásico o estándar ocupa el rol de una variante alta, prestigiosa por sus funciones como la lengua oficial. En el caso del francés y el árabe clásico, la situación se presenta más compleja a causa del encuentro de dos lenguas de alto prestigio. En consecuencia, la división de diferentes funciones continúa dándose. (véase Marley 2004: 26-28)

French could not compete with Arabic in religious contexts, but it did become the language of education and administration, and was learnt by a small minority. During the Protectorate, 1912–1956, knowledge of French was essential to obtaining and maintaining power, and so was learnt by an elite. Since Independence, a far greater percentage of the population has learnt French, with the democratisation of education, and despite its lack of official status it continues to be important in a number of domains, such as commerce and finance, science and technology, and the media. It is still seen as the language of social and professional success, and maintains a privileged position within state education and even more so in the private sector. (véase Marley 2004: 27-28)

En cuanto a las lenguas de prestigio bajo, un factor importante en relación con el árabe marroquí es que existe como la lengua sin estandarización en el contexto informal. Según Marley, muchos marroquíes describen el árabe marroquí como una forma “impura” (véase Marley 2004: 27; mí traducción), en comparación con el árabe clásico que la población venera. Algunas veces, el árabe marroquí ni siquiera está juzgado como una lengua propia por los hablantes mismos. En consideración a la educación, recientemente el problema de las grandes diferencias lingüísticas entre las dos formas del árabe fue reconocido. (véase Marley 2004: 27-28)

En cuanto al tamazight, la lengua está descrita como una lengua cultural y de una minoría que está marginada. Se trata de una lengua de bajo prestigio. Además, se encuentra en una posición diglósica con el árabe clásico. Asimismo, también hay una gran comunidad bilingüe en árabe marroquí y en tamazight. (véase Marley 2004: 26-31)

Concluyendo, las situaciones lingüísticas de ambas ciudades españolas y del estado marroquí, con su historia colonial con gobernantes europeos, son distintas, pero todas engloban puntos en común con diversas formas de lenguas en contacto y sus repercusiones. Por ejemplo, todas las áreas mencionadas muestran diferentes grados del bilingüismo, del multilingüismo o plurilingüismo, de diglosia o de alternancia de códigos o su mezcla.

Con vista a Ceuta, según mis investigaciones, las implicaciones del bilingüismo unidireccional y de la diglosia entre el castellano y las diferentes variantes del árabe llaman la atención en cuanto al perfil de lenguas y, consecuentemente, también en relación con el sistema escolar ceutí. (véanse Rivera 2006: 4-7; Lázaro Durán et al 2014: 48-51; y Knoerrich Aldabo 2011: 109; y Ayora Esteban 2008: 5-19)

4 El colonialismo

El colonialismo fue un acontecimiento histórico que involucró a los europeos en la conquista y ocupación de diversas partes del mundo y que en su mayor parte tuvo lugar durante los siglos XIX y XX. (véase Reinhard 1990: 203) La definición del colonialismo propone muchas cuestiones, incluye muchos detalles históricos y fechas diferentes. Por esta razón, comienzo este capítulo con la definición del término para resumirlo y facilitar su comprensión.

Según el historiador Jürgen Osterhammel, el colonialismo consistió en un complejo suceso compuesto por una diversidad de fenómenos interrelacionados y cuyas repercusiones abarcaron amplias extensiones del mundo y se desarrolló durante un gran período de tiempo, que resulta sencillo incurrir en una imprecisión terminológica. (véase Osterhammel 1997: 8)

Irgendwann zwischen etwa 1500 und 1920 geriet die Mehrzahl der Räume und Völker der Erde unter die zumindest nominelle Kontrolle von Europäern: ganz Amerika, ganz Afrika, nahezu das gesamte Ozeanien und – berücksichtigt man auch die russische Kolonisation Sibiriens – der größere Teil des asiatischen Kontinents. Die koloniale Wirklichkeit war bunt, vielgestaltig, widerspenstig gegenüber anmaßenden imperialen Strategien, geprägt von den lokalen Besonderheiten der Verhältnisse in Übersee, von den Absichten und Möglichkeiten der einzelnen Kolonialmächte, von großen Tendenzen im internationalen System. Kolonialismus muß von all diesen Aspekten her gesehen werden, gerade auch aus der Warte der Beteiligten und Betroffenen an Ort und Stelle. [...] „Kolonisation“ bezeichnet im Kern einen *Prozeß* der Landnahme, „Kolonie“ eine besondere Art von politisch-gesellschaftlichem *Personenverband*, „Kolonialismus“ ein *Herrschaftsverhältnis*. Das Fundament aller drei Begriffe ist die Vorstellung von der Expansion einer Gesellschaft über ihren angestammten Lebensraum hinaus.

(véase Osterhammel 1997: 8-9)

Con esta cita, el autor especifica el período entre 1500 y 1920 como el período del colonialismo. Durante este tiempo, amplias partes de América, África, Oceanía y Asia fueron sometidas y controladas por los europeos. El concepto del colonialismo resulta difícil de definir debido a, por ejemplo, la multitud de formas que tomaba. Según el autor, hay múltiples facetas que complican una definición unitaria. Osterhammel se empeña en la importancia de observarlo desde la perspectiva de las víctimas y los participantes del colonialismo para capturar la esencia del fenómeno. Existen tres conceptos que tienen que ver con estos acontecimientos históricos: se trata de un proceso de expansión que se llama colonización, de la colonia que es un conjunto de personas y del

colonialismo que significa una relación de poder. (véase Osterhammel 1997: 8-9)

Wenn ich »Kolonialismus« definiere als »Dominanz einer Gruppe über eine andere unter Ausnützung eines Entwicklungsunterschieds«, dann mag diese weitere Definition tatsächlich der ganzen europäischen Expansion gerecht werden. Spreche ich aber von »Herrschaft kapitalistischer Nationen« unter Ausnutzung eines »sozio-ökonomischen Entwicklungsgefälles«, dann ist die Reichweite der Definition automatisch auf die Phase seit dem 19. Jahrhundert begrenzt und erfaßt möglicherweise sogar dort nur einen Ausschnitt.
(véase Reinhard 1997: 203)

Por su parte, Reinhard especifica el proceso del colonialismo del siglo XIX en relación con el rol del capitalismo y la explotación de los territorios ocupados y su población. Según él, este factor tiene que ser considerado como parte de la definición del colonialismo. (véase Reinhard 1997: 203)

Asimismo, Osterhammel también cita el historiador Philip Curtin quien define el colonialismo incluyendo el control por otra cultura. El autor comenta que con esta definición breve ya se constan los dos factores importantes de control y de la existencia de una cultura diferente que ocupa un territorio, siendo los factores centrales del colonialismo. (véase Osterhammel 1997: 19) Obviamente esta toma de control fue impuesta por los europeos mediante la aplicación de distintas formas de violencia:

Als überregionale Herrschaftsbildung mit dem Mittel der Gewalt ist der Kolonialismus die Wiederholung des Immergleichen: der Eroberungskriege, Tributverhältnisse zwischen unterschiedlich mächtigen Herrschaftsordnungen, Imperien der europäischen und außereuropäischen Antike und des Mittelalters, des modernen Territorialstaates selbst, von dem man allzu leicht vergißt, daß er in seiner Gewalthaftigkeit und seinen frühen Herrschaftsweisen und –verhältnissen der kolonialen Herrschaft nahe verwandt ist. Kolonialismus ist eine der Formen gewalttätiger Landnahme, die eine Grunderscheinung der Weltgeschichte ist.
(véase von Trotha 2004: 50)

En las palabras de von Trotha, el colonialismo incluye la violencia en cuanto a la conquista y siempre se repite siguiendo los mismos métodos. Otro factor paradójico fue la situación de los soldados, debido a que los colonizadores se aprovechaban de la población nativa de los territorios para convertirlos en soldados y que fueran éstos quienes ejercieran la violencia colonial sobre sus mismos compatriotas. (véase von Trotha 2004: 50-51)

Sin embargo, para modernizar la definición del colonialismo apto para la Edad Moderna, Osterhammel extiende lo dicho con otros factores: la relación entre las sociedades coloniales entre los gobernantes y las víctimas está completamente

dirigida por los gobernantes y sus intereses económicos. (véase Osterhammel 1997: 19)

Por este motivo, la colonia pierde por completo su independencia y depende totalmente del país colonizador en cuestiones políticas y de derecho internacional. De esta forma, los colonizadores siempre velaban por sus intereses económicos, sociales, culturales y políticos sin incluir los de la población autóctona. Además, los colonizadores y las víctimas normalmente no se conocían y entre ellos se establece una relación de “antagonismo” (véase von Trotha 2004: 50; mi traducción) cultural, social, político y económico. Por lo tanto, todas las ventajas de los sistemas coloniales están en manos de los colonizadores en el poder. (véase von Trotha 2004: 50)

Por lo demás, Osterhammel nombra la extrañeza de los europeos en el poder como un factor significativo. Los colonizadores eran personas ajenas a la población y al territorio. Esta idea se expresa en el hecho de que los gobernantes vinculados al colonialismo no se relacionaban culturalmente al territorio oprimido. No tenían interés en un acercamiento a las culturas de las colonias (con la excepción de una aculturación inversa en el caso de los portugueses), pero exigían la “aculturación” (véase Osterhammel 1997: 19-20; mi traducción) a la cultura europea poderosa a la que estuvieran sometidos. Cuestiones como el racismo y del uso de jerarquías fijas también tienen que ser incluidas en la definición actual. (véase Osterhammel 1997: 19-20)

En general, los gobernantes se caracterizan por una perceptible falta de adaptabilidad: „Eine Kolonialismus- Definition muß diese mangelnde Anpassungswilligkeit der Kolonialherren berücksichtigen.“ (véase Osterhammel 1997: 19)

En su libro, Osterhammel establece seis formas de la expansión colonial: (1) la migración total, (2) la migración individual en masas, (3) la colonización de fronteras, (4) la colonización de ultramar, (5) las guerras de conquista de forma imperial, y (6) la conexión de bases de apoyo. (véase Osterhammel 1997: 9-15)

Otro factor importante es que la construcción de una colonia se proyecta como un proceso a largo plazo. (véase von Trotha 2004: 53)

En conclusión, en la base del colonialismo se encuentran diferentes eventos históricos y la rotunda negación de los gobernantes europeos a adaptarse a la cultura ajena del territorio oprimido. El período del colonialismo, según Osterhammel, mayormente tuvo lugar entre los años 1500 y 1920, afectando

negativamente a casi todo el mundo no-europeo. (véase Osterhammel 1997: 8-9)

En cuanto al caso concreto de la relación colonial entre España y Marruecos, se debe hablar de un protectorado, pero, como von Trotha explica, en realidad la distinción entre una colonia, un protectorado o un “Mandatsgebiet” (véase von Trotha 2004: 51) no implicaba una forma de control distinta. Eran las tres formas del ejercicio del poder sobre los países en cuestión. (véanse von Trotha 2004: 51; y Meyer 2005: 61)

5 El colonialismo español y la historia entre España y Marruecos

„Die koloniale Wirtschaftsgeschichte Afrikas beginnt als Beutewirtschaft, als ein Beutemachen großen Stils, [...]“ (véase Reinhard 1997: 100)

Según Reinhard, el colonialismo se centra en una situación de aprovechamiento económico de las víctimas como hicieron, por ejemplo, los españoles en América Latina. (véase Reinhard 1997: 100)

En general, la historia colonial de España es muy larga y podría ser discutido extensamente. Se trató de uno de los primeros imperios coloniales de ultramar, abarcando un extenso territorio a lo largo de América, África y Asia. (véanse Osterhammel 1997: 14; y Reinhard 1997; y Aubeck 2006: 9). Dado al enfoque de esta tesis centraré la atención en el colonialismo español en África y, concretamente, en los eventos históricos relacionados con la Marruecos.

5.1 El colonialismo español en África:

El colonialismo español se expandió por África ocupando los territorios del Sahara Occidental, Marruecos y Guinea Ecuatorial (véase Reinhard 1997).

Los territorios africanos que estuvieron bajo administración española son el Protectorado Español de Marruecos (hasta 1956), Guinea Ecuatorial (hasta 1968), Ifni (incorporado a Marruecos en 1969) y Sáhara Español (hasta 1975); [...]
(véase Gozávez Pérez 1994: 45)

Cuando se observa el proceso colonial de otras naciones en este continente, resalta el hecho de que España solamente ocupó un pequeño espacio en el proceso colonial de África en comparación, por ejemplo, con Inglaterra y Francia. (véase Reinhard 1997: 86)

Afrika ist ein englischer und französischer Kontinent geworden, denn runde 75% seiner Fläche und seiner Menschen sind durch die Kolonialherrschaft dieser beiden Mächte gegangen. Von den übrigen fünf spielen Deutschland und Italien trotz der Dramatik ihres Auftretens nur vorübergehend eine Rolle; Spanien ist ein kolonialer »Zwerg«.
(véase Reinhard 1997: 86)

Por lo tanto, las naciones de España, Alemania e Italia tenían un impacto limitado y en zonas concretas en comparación con el residuo de la ocupación política de los imperios coloniales europeos en África. (véase Reinhard 1997: 86)

5.2 La historia mutua entre España y Marruecos:

In spanischer Hand blieben lediglich die Kanarischen Inseln und zwei kleine Enklaven an der afrikanischen Nordküste, Ceuta und Melilla – gewissermaßen Überreste der spanischen *reconquista*. [...] Noch vor dem Verlust seiner letzten amerikanischen und asiatischen Kolonien hatte Spanien im 19. Jahrhundert mehrmals versucht, seinen Einfluss im Norden Marokkos auszudehnen. (véase Mücke 2011: 248)

El papel colonial más destacado de España se centró, junto con Francia, en el norte de África, especialmente en el norte de Marruecos. (véase Gold 2000: 1)

La presencia española en este territorio empezó en el siglo XV con la toma de posesión del enclave Melilla y de Ceuta en el siglo XVII. Aunque el reino de Marruecos sigue insistiendo en la devolución de los territorios, pertenecen al estado español y, desde 1986 también forman parte de la Unión Europea. (véase González Enríquez 2007: 219-220)

Desde el punto de vista de Marruecos, los enclaves españoles están percibidos claramente como territorios coloniales. Sin embargo, las Naciones Unidas no clasifican las ciudades como colonias apelando al pretexto de la larga presencia española desde antes de la Constitución del actual estado marroquí. (véase Gold 2000: xiii) Ceuta fue conquistado por los portugueses en 1415 y transferido a la corona española en 1580. Melilla por otra parte fue integrado en España en 1497.

Beide Städte (*Plazas Mayores*) gehörten seitdem ununterbrochen zu Spanien. Außerdem sind die in den Konflikt einbezogenen benachbarten Inseln (*Plazas Menores*) Peñón de Vélez de la Gomera (span. Eroberung 1508), Peñón de Alhucemas (span. Eroberung 1560 bzw. endgültig 1673) und Islas Chafarinas (span. Eroberung 1848) zu erwähnen; auf ihnen befinden sich heute ausschließlich kleine Militärstützpunkte (vgl. García Flórez 1999). (véase Meyer 2005: 68)

Ambas ciudades y las denominadas como plazas menores pertenecen a España. Las plazas mayores ocupan el rol de ciudades autónomas portuarias y, por esa razón, se consideran posiciones estratégicas de importancia en la defensa y como bases militares. Según Meyer, de esta manera, una posible reconquista desde África puede ser evitada de forma preventiva desde el lado español. En este sentido, la conquista de Ceuta y Melilla en contraste, puede ser clasificada históricamente dentro del contexto de la reconquista y como parte de los intereses políticos expansionistas de España (y Portugal). (véase Meyer 2005: 68)

En la mitad del siglo XIX hubo una gran presencia europea en el norte de África: la presencia española, por un lado, y la francesa por otro lado. A pesar de que en la Conferencia de Algeciras en 1906 fuera afirmada la soberanía de Marruecos (véase Gold 2000: 1), en 1912 dividieron Marruecos en dos Protectorados, siendo el territorio francés más grande que el español. El Protectorado español solamente incluyó

Tarfaya, Ifni, and the Río de Oro in Western Sahara (where Spain had had a presence since the Spanish–Moroccan Treaty of 1767 in order to protect the Canary Islands) and, in the north, most of the region of the Rif and Yebala.
(véase Gold 2000: 1)

Después del “desastre colonial de 1898”, cuando España perdió sus últimas colonias de Cuba y Filipinas, su interés en África aumentó, incluso se convirtió en una “ideología política”. (véanse Ablet-Mas et al 1995: 21)

De tal modo que España quiso fortalecer su rol político internacional, tras dicho desastre que supuso un duro golpe a la seguridad de España, centrándose en estas últimas plazas coloniales. “Dos años más tarde, en 1906, la Conferencia de Algeciras (Carta Magna del nuevo colonialismo europeo en África del Norte) otorga definitivamente a España un cierto papel - aun así bastante discreto - en el control territorial del Magreb.” (véanse Ablet-Mas et al 1995: 21) “Der Durst nach neuem kolonialen Prestige war groß.” (véase Sasse 2006: 22)

Ceuta y Melilla son consideradas como uno “de los últimos resquicios del colonialismo español en África.” (véase Fernández García 2015b: 105)

A causa de los intereses políticos españoles en relación con el estrecho de Gibraltar y la consiguiente vigilancia del mar que consiguieron, la ocupación de Marruecos quedó justificada desde el lado español. (véase Meyer 2005: 62)

En las siguientes secciones trato de resumir los hechos históricos más notables de la historia española-marroquí vinculados a los acontecimientos coloniales después de la toma de poder de los enclaves españoles.

5.2.1 Las Conferencias y el Protectorado francés-español

La presencia de España en el norte de África, vinculadas a las Conferencias de Algeciras y Fez, tuvo una repercusión lingüística que influyó en la historia colonial de este territorio. La primera Conferencia, la de Algeciras, tuvo lugar en 1906. En ella, el futuro político- económico de Marruecos fue decidido por los poderes europeos. (véanse Ablet-Mas et al 1995: 21; y Sasse 2006: 24)

La segunda fue establecida en Fez en 1912 para convertir Marruecos en un Protectorado francés-español que dividió la zona en dos. Lo interesante fue que antes de la Conferencia los responsables españoles no querían aceptar el trato por miedo de la reacción de los ingleses. Sin embargo, este malentendido europeo fue resuelto. (véase Sasse 2006: 22) El resultado de este acontecimiento político fue el incremento de la presencia militar en el territorio a causa del control español. Teóricamente ambos colonizadores tenían el mismo poder sobre el protectorado y, por eso, actuaron como ocupantes equivalentes. Sin embargo, la realidad de la división del poder entre Francia y España estaba a favor de los franceses debido a que recibieron la mayor parte del territorio ocupado. En este sentido, se puede denominar a España como un “subprotector”. La influencia española se concentró en la zona del Rif y del norte de Marruecos, como antes del acuerdo. Además, la Conferencia de Fez también fue ratificada por el sultán marroquí y, aunque la idea del Protectorado era que los europeos solamente apoyarían el sultán, en realidad desempeñaron el papel de los soberanos. Lo mismo sucedió en la Conferencia de Algeciras, simbolizando la legitimación oficial de Marruecos. La nueva capital del Protectorado fue Tetuán. (véanse Mücke 2011: 249-253; mi traducción; y Jensen 2017: 136) Los franceses llamaron a su estrategia política de colonialismo y la sumisión de la población marroquí como la “pénétration pacifique”, probablemente solamente por la imagen pública positiva que querían transmitir internacionalmente. Con esta división del territorio, los intereses políticos de todos poderes coloniales fueron representados. (véase Sasse 2006: 25)

“1909 bis 1927 folgte die Phase der militärischen Eskalation, begründet durch eine neue Generation von Kolonialoffizieren, den »africanistas«, die eine neue und härtere militärische Gangart propagierten.” (véase Sasse 2006: 27-28)

Esto tuvo como consecuencia el establecimiento de un clima de tensión y beligerancia que culminó con la guerra del Rif tuvo lugar entre 1921 y 1927. (véase Sasse 2006: 39-53)

5.2.2 *La guerra del Rif*

El líder de la resistencia colonial española y luchador por la independencia marroquí fue Abdel Krim, quien en un primer momento tenía la esperanza de que la colonización de los españoles trajera consigo la modernización del Rif. Pero debido a que la infraestructura, la educación y la sanidad no fueron

modernizadas adecuadamente, la influencia española en el territorio fue considerada una decepción. Por esta razón, se inició la resistencia contra el colonialismo español. Sin embargo, Abdel Krim no solo luchaba contra los españoles, sino que también era un acérrimo crítico del Sultán. (véanse Mücke 2011: 258-259; y Gold 2000: 1)

La batalla de Anual, considerada por los españoles como el desastre de Anual, fue la más sangrienta de este período con entre ocho y diez mil españoles fallecidos. Esta masacre del 21 de julio 1921 se produjo por una sucesión de “errores de estrategia y táctica” por parte del lado militar español, permitiendo la aplastante victoria de los rifeños. (véanse Mücke 2011: 254-256; y Sasse 2006: 39; mí traducción) Pero con todo, esta batalla solamente encabezó la guerra del Rif entre el militar español y los seguidores de Abdel Krim. (véase Sasse 2006) No obstante, desde el lado de la población española, el colonialismo en Marruecos fue duramente criticado, pero la perspectiva política-militar y el punto de vista del rey Alfonso XIII. fue que la pérdida en Anual no representó el fin de la época colonial. Después de 1898 no querían admitir otro fracaso. (véanse Mücke 2011: 260; y Sasse 2006: 53)

Franzosen und Spanier verständigten sich daraufhin, in einer gemeinsamen, groß angelegten Militäroperation den Rif-Staat zu zerschlagen und das spanische Protektorat endgültig durch die spanische Armee besetzen zu lassen. [...] Erst 1927 erklärte Spanien den Krieg offiziell für beendet.
(véase Mücke 2011: 266)

Por esta razón, los españoles perseveraron hasta que en 1927 destruyeron la república del Rif, logrando de nuevo la sumisión del territorio al Protectorado con la ayuda de los franceses. (véanse Mücke 2011: 260; y Sasse 2006: 53)

Desgraciadamente, lo que sucedió tras los horribles sucesos de Anual fue una “campana de venganza”. (véase Mücke 2011: 262; mí traducción)

Der Kolonialkrieg ließ moralische Schranken, die üblicherweise das Abschachten von wehrlosen Zivilisten verhinderten, obsolet werden. [...] Nach der Niederlage von Anual war von verschiedenen Seiten sogar die Auslöschung der Rif-Bevölkerung gefordert worden.
(véase Mücke 2011: 263)

La consecuencia de esta guerra impulsada por la venganza y el racismo contra la población marroquí fue un desastre humanitario propiciado por la distribución por avión de gas mostaza sobre los territorios del Rif por parte de las tropas españolas. Este hecho histórico reflejó la indiferencia frente a la población civil y el ansia de poder desde el lado español. (véase Mücke 2011: 262-263)

5.2.3 *El estado del Rif (1923-1927)*

Abdel Krim fundó la república independiente del Rif el 1.2.1923.

“Die Gründung des Rifstaates ist im Zusammenhang mit ähnlichen Entwicklungen in anderen islamischen Ländern zu betrachten.” (véase Sasse 2006: 42) Por tanto, no fue algo novedoso. Abdel Krim ejerció el poder sobre el estado del Rif organizándolo de manera central, de forma similar a una autocracia o una dictadura a través de la ley musulmana. (véase Sasse 2006: 43-45)

La vida del estado del Rif fue breve, apenas cinco años, puesto que terminó después de la reconquista del protectorado español en 1927. La recuperación de los territorios perdidos por los españoles trajo consigo la rendición de Abdel Krim y con él, la república del Rif se desmoronó. (véanse Mücke 2011: 260; y Sasse 2006: 53; y Ablet-Mas et al 1995: 22)

5.2.4 *La independencia marroquí*

No fue hasta el año 1956 cuando el territorio marroquí logró la independencia de los colonizadores europeos con la devolución de la mayoría de las áreas ocupadas. Aunque los marroquíes exigieron las ciudades de Ceuta y Melilla también, estos siguen en la mano española. No obstante, los otros enclaves, Tarfaya y Ifni fueron devueltos en 1958 y 1969, respectivamente. (véase Reinhard 1997: 142-143)

Cuando los franceses declararon la independencia y, por consiguiente, el fin de la dominación extranjera, no había nadie en el Rif que quisiera defender el Protectorado español. Los españoles, por su parte, estaban horrorizados ante la posibilidad de enfrentarse a las consecuencias coloniales consumadas por los franceses solos. Razón por la cual tuvieron que aceptar las nuevas condiciones políticas. (véase Mücke 2011: 267)

5.2.5 *Las consecuencias del colonialismo español en el norte de África*

El título de un párrafo del artículo de González Enríquez *Conclusion: Condemned to Get Along* (véase González Enríquez 2007: 231) describe la situación desde la independencia marroquí hasta la actualidad entre los dos países en cuestión adecuadamente, especialmente con el foco en los enclaves españoles. Los resultados de la historia mutua de ambos países quedaron reflejados en la convivencia de los distintos grupos étnicos, el perfil lingüístico y los diferentes

posibles sociales que emergieron, particularmente en los enclaves españoles. Todos estos temas nacen de la influencia del Protectorado español en el norte de Marruecos, directa o indirectamente. (véanse González Enríquez 2007: 231; y Rivera 2006: 4-7; y Lázaro Durán et al 2014: 48-51; y Knoerrich Aldabo 2011: 109; y Ayora Esteban 2008: 5-19; y Doppelbauer 2008ab)

La convivencia de los distintos grupos religiosos y étnicos, por ejemplo, estuvo influida enormemente por la ocupación militar española y resulta en una población variada en los enclaves. La mayoría de la demografía en los enclaves todavía está constituida por españoles y, por esta razón, todavía existen desigualdades sociales entre las comunidades de Ceuta y Melilla, especialmente referente a la educación y al salario. (véase González Enríquez 2007: 231)

The population of Spanish origin, still a majority, anxiously observes the demographic evolution, and their political leaders reject the explicit official recognition of the public presence of a Muslim and Moroccan culture in the towns. Social inequalities between both communities, measured through levels of education or income, are considerable, a distance which reflects the developmental gap between Spain and Morocco. The socioeconomic marginalisation of a good part of the population of Moroccan origin reinforces the cultural distance between both groups and, as a consequence, diminishes the chances of social integration.

(véase González Enríquez 2007: 231)

En suma, la evolución demográfica en un territorio múltiples culturas tiene sus dificultades y puede llegar a influir en la sociedad negativamente: los factores socioeconómicos, educativos y la marginalización de la población marroquí afectan en la segregación cultural de las ciudades. Así se constituyen los problemas sociales, pero por supuesto hay otros. (véase González Enríquez 2007: 231)

Otro hecho interesante que lleva consigo la historia mutua de España y Marruecos es el variado perfil lingüístico en ambos países y las influencias mutuas entre las distintas lenguas de los colonizadores y de la población autóctona. Es por esto que coexisten muchas lenguas diferentes en las mismas áreas: el español, las diferentes formas del árabe, el sindhi, el hebreo y el tamazight. (véanse Doppelbauer 2008ab; y Meyer 2005; y Benmamoun 2001)

Una consecuencia más de la historia colonial y el subsiguiente perfil de lenguas es la alta tasa de abandono escolar existente en los enclaves, que se verá a continuación. (véase Sánchez Fernández 2013)

Otro resultado más de la política colonial española tiene que ver con las leyes de inmigración y de ciudadanía del estado. Hasta 1868, por ejemplo, marroquíes

no tenían derecho de vivir en los enclaves. Por esto, las ciudades se quedaron españolas también con vista a la población. (véase González Enríquez 2007: 220)

By then, the towns were almost mono-ethnic, with a very small population reduced to military personnel and their families. Moroccans from the hinterlands of both towns began to inhabit them in the last decades of the nineteenth century working as soldiers or servicemen in the barracks. Most of them had no access to Spanish nationality and they were not even registered in the Local Registers. Until the end of the 1980s their only Spanish document was the 'statistical card', a document for the family (not the individuals), which enabled them to stay in Ceuta or Melilla, and which lacked any legal force.
(véase González Enríquez 2007: 220)

Según la información obtenida, la presencia de las comunidades musulmanas y marroquíes fue desatendida por el estado español hasta la introducción de la ley de extranjería en 1985.

Conceived as a regulatory instrument, mainly directed to control irregular migration as Spain was entering the European Community, the provisions of the Law put the Moroccan population of Ceuta and Melilla in a new situation: they should become regular migrants or risk expulsion from the towns. To be born in the towns was not enough to obtain Spanish citizenship as, according to Spanish norms, nationality is acquired only if at least one of the parents was also born in Spain. The difficulties facing the Moroccan population were an unintended result of the legislative change, as legislators had not taken into account the special situation of this minority on Spanish territory.
(véase González Enríquez 2007: 220)

Sin embargo, la ley de extranjería fue establecida sin considerar todas las circunstancias y repercusiones de la ley en lo que se refiere a los enclaves. Por ello, la comunidad musulmana o los inmigrantes marroquíes de las ciudades autónomas tenían dificultades para obtener la ciudadanía española. Después de la implantación de la ley, hubo manifestaciones y huelgas de hambre en los enclaves para oponerse a la situación política. Durante este tiempo, el grupo minoritario de los musulmanes se enfrentó por primera vez a los españoles a raíz de esta confrontación política. (véase González Enríquez 2007: 220-221)

La historia común continúa en la actualidad y de vez en cuando se producen acontecimientos de interés internacional. Históricamente hablando, por ejemplo, la guerra civil española (1936-1939) está también ligada con los territorios del norte de Marruecos: por un lado, la carrera militar de Francisco Franco comenzó en Melilla y, por otro lado, el ejército del Protectorado de Marruecos, compuesto por las tropas de la Legión Extranjera y los Regulares, fue esencial para el bando sublevado en la derrota del bando republicano.

(véase Alpert 1996) Otro acontecimiento, también relacionado con el ámbito militar, fue el embrutecimiento del ejército español que tuvo sus comienzos en suelo africano durante la guerra del Rif. (véase Meyer 2005: 61)

Dass die spanischen Regierungen sich Anfang des 20. Jahrhunderts trotz aller Bedenken für eine aktive Kolonialpolitik in Marokko entschieden hatten, wirkte sich daher nicht nur auf das Rif, das jahrzehntelang unter der Besatzung litt, sondern auch auf Spanien katastrophal aus. Zwar lassen sich die Grausamkeiten des Bürgerkrieges und der franquistischen Diktatur nicht auf eine einzige Ursache zurückführen, aber dass der Kolonialkrieg in Nordafrika eine wichtige Rolle für die Brutalisierung eines Teils der spanischen Armee spielte, steht außer Frage.

(véase Mücke 2011: 271)

Se podría decir que la política africanista en el curso del “*africanismo español*” de la Península Ibérica generalmente no solo afectó la colonia, sino también la política interior española negativamente. (véanse Mücke 2011: 271; y Meyer 2005: 58-59)

Al fin y al cabo, es evidente que la historia mutua entre España y Marruecos presentado de manera condensada aquí tuvo mucho que ver con la situación política actual, la forma de vida incluyendo los factores sociales y los sucesos lingüísticos de hoy en día. La historia común que comienza con la adquisición de los enclaves de Ceuta y Melilla está repleta de conflictos coloniales, raciales y religiosos, pero también está basada en los factores mutuos positivos de la convivencia cultural y étnica en un territorio con grupos sociales distintos. (véanse Jensen 2017: 135; y Meyer 2005; y González Enríquez 2007)

6 El sistema escolar de los enclaves españoles vinculado a preguntas políticas

En lo sucesivo, y como parte central de esta tesis, analizo el desarrollo de la situación educativa y lingüística del sistema escolar español a través del ejemplo de Ceuta (y de Melilla).¹ Vinculado a esto, debo conectar distintos problemas sociales como el fracaso escolar y el menosprecio de algunos sectores sociales hacia la educación en general. Mi objetivo es describir y definir la política lingüística desde la perspectiva española, la valoración de las diferentes lenguas, su uso, utilidad o inexistencia en la escuela; los factores socio-económicos como el abandono escolar temprano, así como el punto de vista profesional de los maestros y otros expertos educativos. Para ello, me baso en las entrevistas que realizamos, como parte del trabajo de campo, durante la excursión universitaria a la ciudad autónoma de Ceuta en 2017. La información de dichas entrevistas, en conjunto con mi exhaustiva investigación anteriormente presentada, me sirven para presentar la disertación sobre mi interés por el rol actual del español en los enclaves como lengua oficial y la situación lingüística en general y en el sistema escolar ceutí en especial. (véanse Doppelbauer 2008ab; y Entrevistas de 2017; y Ayora Esteban 2008; 2014)

6.1 Política y planificación lingüística:

Die Kolonien der europäischen Mächte wurden nach demselben sprachpolitischen Modell beherrscht: die Sprachen der Kolonialherren waren die herrschenden, wenn sich auch im einzelnen zwischen Spanien, Portugal, den Niederlanden, Frankreich, Großbritannien, Rußland und den übrigen Kolonialmächten Unterschiede in den Funktionen ergaben, die sie den Sprachen der jeweils kolonisierten Völker einräumten.
(véase Kremnitz 1990: 52)

Inicialmente, se deben analizar la correlación entre los términos de la política lingüística y la planificación lingüística. Siguiendo el resumen de Aguilera Martín, los dos términos están relacionados, pero cada autor centra su atención en distintos focos.

¹ El enfoque de esta investigación se centra en el enclave Ceuta tanto por mi trabajo de campo como por falta de información en relación con algunos temas melillenses.

La *política lingüística* es un término que siempre ha generado mucha controversia, sobre todo en sus campos de aplicación, por los matices sociopolíticos que subyacen en ella. [...] La *política lingüística* estaría constituida por el conjunto de ideas, leyes, regulaciones y prácticas que se dirigen a producir cambios en los comportamientos lingüísticos de una sociedad o de un grupo social, mientras que la *planificación lingüística* haría referencia al conjunto de decisiones adoptadas por una autoridad, en principio gubernamental, para conseguir estos mismos resultados. Del mismo modo, podemos destacar las observaciones de R. Appel y P. Muysken (1996), sobre este asunto. Estos definen la *política lingüística* como una política determinada adoptada por un gobierno en relación a la(s) lengua(s) hablada(s) en una nación, que se intentará llevar a cabo mediante una determinada *planificación lingüística*; que a su vez es definida como una parte o realización factual de una política lingüística. (véase Aguilera Martín 2003: 91)

La política y la planificación lingüística hace referencia a la forma de implementación de la(s) lengua(s) de un país por parte de las autoridades. De este modo, la planificación lingüística resulta de la política lingüística que debe ser dirigida y efectuada para asegurar los resultados deseados. Por eso, la normalización de la lengua y su ejecución llevan un papel importante en cuanto al mantenimiento lingüístico. (véanse Aguilera Martín 2003: 91; y Pujol 2006: 216) Para conseguir este objetivo, existe la necesidad de establecer varias fases. Dichas etapas de toda planificación lingüística pueden ser resumidas de la siguiente manera: “*la búsqueda de datos*”; “*las actuaciones*”: “*la selección lingüística*”, “*el tratamiento de lenguas minoritarias*”, “*la codificación*”, “*la modernización de la lengua*”; “*la implementación*” (el “mantenimiento lingüístico”) y “*la evaluación de los objetivos de la planificación lingüística*”. (véase Aguilera Martín 2003: 91-92)

Los aspectos que influyen en la política lingüística mucho es el uso de distintas lenguas, su prestigio, su valoración y su poder en la nación. Asimismo, hay factores positivos y negativos que influyen en “la ecología de una lengua” y que están vinculados a los hablantes como son la tasa de natalidad o las guerras. Otras razones pueden estar relacionadas con la lengua misma como por ejemplo la “aculturación, modernización, urbanización, dinamismo cultural, política lingüística” y el “poder económico”. En este sentido, la política lingüística solamente constituye un porcentaje limitado en la longevidad de una lengua. Considerando el hecho de que las políticas lingüísticas pueden fracasar, solamente el uso determina y asegura la existencia de un idioma, y de ahí es donde su prestigio tiene más importancia. “Cuanto más prestigio (elemento definitorio del colectivo) tiene una lengua, mayor será su utilización dentro y fuera

de su comunidad lingüística.” Por ello, el uso de la lengua en y fuera del territorio está definido por su prestigio. (véase Pujol 2006: 215-217)

Otro factor que Pujol clarifica es la influencia de la globalización a la consiguiente regulación lingüística. Los dos fenómenos están entrelazados y también están vinculados a la homogeneización.

Efectivamente, los procesos de homogeneización y globalización favorecen el uso de las llamadas “lenguas de comunicación internacional”, entre ellas el inglés y en menor medida el español que, según la Constitución española, es la única lengua oficial en el conjunto del territorio español. (véase Pujol 2006: 205)

Estos procesos tienden a beneficiar a las lenguas internacionales como el inglés o el español. Razón por la cual dieron paso a la distribución de estas lenguas en los enclaves y en el conjunto del territorio de Marruecos. (véase Zouhir 2013: 271)

Con todo, el lazo entre la política y la planificación lingüística tiene una importancia decisiva en cuanto a la posición legal de las lenguas y, por ende, de su uso y valoración. La política y planificación lingüística, además, deciden la oficialidad de una lengua oficial o si, por el contrario, coexisten varias. (véase Pujol 2006: 205-222)

6.2 La política lingüística de España:

España es un país plurilingüe. Su población habla un gran número de lenguas, autóctonas o lenguas de inmigrantes. Este fenómeno no es nada extraordinario. Encontramos la misma polifonía en muchos países europeos. Con la mayoría de ellos, España comparte el menosprecio secular de este plurilingüismo por parte de la política oficial, que favorece tradicionalmente el monolingüismo de la llamada lengua *del Estado*. Afortunadamente, en el transcurso de las últimas décadas este dogma ha empezado a debilitarse y la pluralidad de las lenguas en España se está haciendo escuchar cada vez más. [...] En el terreno lingüístico, la Constitución de 1978 rompe categóricamente con esta herencia del país, no remontable tan solo a la etapa franquista. Persiguiendo hasta entonces una de las políticas lingüísticas más represivas del continente, España se convierte, con su nueva Constitución, en portavoz decisivo de la federalización lingüística. Al corregir una buena parte del desequilibrio entre la realidad plurilingüe del país y su representación legal, la actual Constitución ha conseguido atenuar, sin duda, los conflictos lingüísticos en la Península. Sin embargo, su pacificación definitiva aún halla lejos.

(véase Cichon; Doppelbauer 2008: 7)

A pesar del reconocimiento del plurilingüismo en España, la política oficial favorece el monolingüismo tradicional, declarando la oficialidad en todo el territorio de la lengua castellana. Sin embargo, en la Constitución de 1978, el

estatus legal de las diversas lenguas de España se cambió para corregir la inestabilidad del plurilingüismo. Con esta nueva regulación, las comunidades bilingües de la Península recibieron el estatus de cooficialidad en sus lenguas autóctonas junto con el castellano. Se trata de un paso en la dirección correcta para la inclusión del plurilingüismo en España, pero todavía falta mucho trabajo para adaptar una política lingüística que se adecúe a la realidad lingüística vivida del país. (véanse Cichon; Doppelbauer 2008: 7; y Constitución española 1978) Cuando se habla de la política lingüística española, las primeras asociaciones normalmente están relacionadas con las lenguas cooficiales de las Comunidades Autónomas: el gallego, el catalán, etcétera. Sin embargo, la política lingüística lleva aparejada otras implicaciones para las lenguas del país. (véanse Garrido 2015; y Doppelbauer 2008ab) Además, existen ciertas “*modalidades lingüísticas*” como el asturiano y el aragonés en el estado. Por su parte, las lenguas autóctonas de los enclaves, el tamazight y el árabe, se desatienden “por parte de la legislación”. Como consecuencia, el estado español ignora la situación política lingüística de partes de su territorio y de unos seiscientos mil hablantes de dichas lenguas. Hasta ahora, los hablantes de los idiomas autóctonos aguantan los resultados de este párrafo de la Constitución sin mucha resistencia. (véase Cichon; Doppelbauer 2008: 8-10)

El hecho de que la única lengua oficial de los enclaves sea el castellano, como apelando a su prestigio y a su uso en diferentes campos, lleva consigo una serie de repercusiones para la política lingüística y la situación lingüística que se vive en ambas ciudades. El nombramiento del castellano como la única lengua oficial determina también la única lengua viable y visible en los medios de comunicación, la administración y del sistema educativo que merece más atención en el subcapítulo siguiente. (véase Doppelbauer 2016: 36)

En cuanto a las lenguas autóctonas de Ceuta y Melilla y sus derechos, el árabe no tiene ningún reconocimiento oficial en Ceuta, y, de modo similar, sucede con el tamazight en Melilla. Considerando que casi la mitad de la población de los enclaves se encuentra afectada por esta falta de estatus legal, esta situación se puede considerar un gran reto y una situación que necesita ser cambiada. La única diferencia entre ambas ciudades es que la situación política lingüística de Melilla es, hasta un cierto punto, mejor en relación con el estatus del tamazight. El artículo cinco del estatuto melillense nombra la “*pluralidad cultural y lingüística*”, cuando en Ceuta solamente se habla de la pluralidad cultural. Por

lo tanto, Ceuta oficialmente ignora políticamente la pluralidad lingüística por la falta de mención en relación con la documentación legal. (véanse Doppelbauer 2008b: 310-315; y Ayora Esteben 2008: 9-10)

El gobierno actual parte de la base de la pluralidad *cultural* – como se prevé en el estatuto – y no de una pluralidad *lingüística*. La palabra clave que predomina el discurso político es la de la *convivencia*, la convivencia pacífica de varias culturas bajo el liderazgo castellano, modelo emblemático tomado de la historia. (véase Doppelbauer 2008b: 316)

De nuevo se presenta la convivencia como el motivo de interés en el discurso político ceutí. No obstante, como explicado antes, solamente se refiere a la cultura y no a las lenguas. En comparación con el enclave de Melilla, parece como una decisión rara e inconveniente. Con todo, la convivencia ceutí funciona exclusivamente bajo la dirección de la cultura española y, por consiguiente, de su lengua. En Melilla, por su parte, tanto la pluralidad lingüística como la cultural están mantenidas en alto. Sin embargo, la realidad vivida puede desviarse de este ideal. (véase Doppelbauer 2008b: 315-316) La anteposición del castellano en todo el estado español muestra una jerarquía que presiona las lenguas autóctonas y sus hablantes para adaptarse lingüística y culturalmente. (véase Doppelbauer 2008b: 320-321)

Las comunidades arabófonas y tamazight de las sociedades de Ceuta y Melilla parecen haber cambiado semánticamente de la convivencia a la inmigración en un marco global extremadamente desfavorecido. La presión lingüística original (de la convivencia) se amplía [sic] por la amenaza de la exclusión social total (de la inmigración).

(véase Doppelbauer 2008b: 320-321)

Por lo tanto, la Constitución española fue redactada en origen para regular las situaciones bilingües de la Península considerando la situación de las Comunidades Autónomas. Pese a ello, la “compleja situación social y lingüística” de las ciudades autónomas en suelo africano fue omitida desde este asunto político lingüístico. Esta exclusión es la razón de los problemas socio-políticos y las tensiones e inquietudes entre las religiones que encontramos en estos territorios. Si bien hay unas indicaciones para vivir y promover la pluralidad cultural en estas ciudades, no está reflejada específicamente en los estatutos. Por ejemplo, en el estatuto ceutí ni siquiera está mencionada la realidad de su pluralidad lingüística. Se puede concluir que la problemática de los idiomas conlleva una serie de complicaciones para las ciudades como son el fracaso

escolar y la falsa sensación de convivencia. (véanse Doppelbauer 2008b: 320-321; y Constitución española 1978)

6.3 El sistema escolar de los enclaves y sus idiomas:

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

(véase Rivera 2006: 14)

Para comprender la situación lingüística social y educativa de los enclaves españoles es necesario tener en cuenta las diferentes reacciones de la gente afectada, como por ejemplo las maestras; las repercusiones sociales del sistema educativo y la valoración lingüística general del sistema educativo y su(s) lengua(s). Para beneficiar de estas realizaciones, estos asuntos están desarrollados vinculados primero al perfil de lenguas y segundo, a la situación política lingüística. La intención es describir la realidad del desequilibrio lingüístico entre el castellano y el árabe en Ceuta, y entre el castellano y el tamazight en Melilla. El sistema de educación ceutí presenta una situación doblemente diaglósica. Por un lado, entre el castellano y el dariya y, por otro lado, entre el dariya y el árabe clásico estándar. (véase Rivera 2006: 7)

Al contrario, Melilla es trilingüe: predominan el español, el tamazight y el árabe marroquí. Otro hecho que favorece el monolingüismo español en la escuela es el bilingüismo unidireccional que afecta en ambos enclaves a los hablantes de las lenguas minoritarias del árabe ceutí y del tamazight.

Los castellanohablantes raramente son bilingües, debido a que hablan la lengua fuerte, prestigiosa que predomina en las funciones oficiales. Para ellos, no existe la necesidad de aprender las otras lenguas por su inexistencia en la vida pública. (véanse Lázaro Durán et al 2014: 48-51; y Knoerrich Aldabo 2011: 109)

Esto se ve reflejado en la jerarquización del castellano en el sistema educativo, rechazando la enseñanza de las lenguas en contacto de la zona e invisibilizando, de facto, su realidad bilingüe. Como resultado, prevalecen el monolingüismo y la monoculturalidad en ambas ciudades debido a la situación política lingüística. (véanse Ayora Esteban 2006; y Yañez et al 2010; y Cichon 2016: 78)

Por haber encontrado más material para analizar la situación educativa en Ceuta, incluyendo las entrevistas hechas durante una excursión universitaria, me concentro en los hechos ceutíes. Puesto que el enfoque de esta tesis gira alrededor de la pregunta sobre Ceuta, está lógica la especialización explicada. Sin embargo, voy a dar un panorama de Melilla y sus retos en relación con la enseñanza también.

6.3.1 *La lengua de instrucción y las otras lenguas en el aula*

La entrada en la escuela no significa sólo una dificultad de comunicación, sino el contacto con un mundo extraño en el que el alumno se siente inseguro y poco capaz, con lo cual se abona el terreno en el que crecerán la baja autoestima, la inadaptación, etc. en la escuela primero y en el mundo laboral después. (véase Rivera 2006: 11)

En Ceuta, como también sucede en Melilla, toda la educación se realiza enteramente en castellano, con el pretexto de que se trata de la lengua oficial. Por tanto, debo resumir el perfil lingüístico en relación con la lengua de instrucción para presentar el conjunto educativo. El castellano, como la lengua vehicular de la enseñanza, genera dificultades escolares y educativas entre los alumnos que no tienen esta lengua como su lengua materna, aunque muchas veces no haya datos explícitos mencionados relacionados con el dominio de las lenguas en los estudios oficiales.

Lo que llama la atención en este contexto es que casi nadie tematiza la influencia del monolingüismo hispanófono sobre el fracaso escolar. Como extranjero uno tiene la impresión de que es un tema hasta cierto punto tabuizado, tal vez por miedo de que cualquier demanda de una apertura lingüística del sistema educativo de Melilla pueda ser vista como atentado a la españolidad de la ciudad. [...] La razón de esto es que en general monolingüismo significa al mismo tiempo monoculturalidad y para tener éxito en un sistema escolar de otro idioma se necesita algo más que competencia lingüística en la otra lengua. (véase Cichon 2016: 78)

Obviamente, esta cita de Peter Cichon tiene en cuenta la situación de Melilla, pero dado las circunstancias, es relevante para ambos enclaves por la similitud de condiciones previas: ambos cuentan con altas cifras de bilingüismo, un contexto político lingüístico similar, una pluralidad cultural y una alta tasa de abandono escolar temprano. Por eso, cuando se observan los datos, parece como un tabú político hablar del monolingüismo castellano como la causa del fracaso escolar. A pesar de ello, y por razones políticas, el sistema escolar sigue siendo en castellano, debido al estatus político de los enclaves y para guardar

su “españolidad”. (véanse Doppelbauer 2008b: 316; y Cichon 2016: 78; y Lázaro Durán et al 2014: 48-51; y Knoerrich Aldabo 2011: 109)

6.3.1.1 Ceuta:

La situación lingüística de las escuelas ceutíes está caracterizada por la inmersión lingüística total en el castellano de los estudiantes de la comunidad musulmana desde el primer día de la escuela infantil o primaria. Como consecuencia, la situación del árabe ceutí es de invisibilización. Por su parte, los niños de la comunidad española no tienen estas dificultades al comienzo de la escuela porque ya conocen la lengua institucional al tratarse de su lengua materna. Casi la mitad de los alumnos ceutíes no tienen esta ventaja y, por consiguiente, viven con una multitud de dificultades en relación con la escuela y la situación lingüística real. La causa de ello es, como se ha presentado anteriormente, el bilingüismo unidireccional que en su mayor parte afecta a los arabófonos. (véanse Ayora Esteban 2006: 36; y Lázaro Durán et al 2014: 48-51)

Queda claro que en Ceuta, en el sistema educativo, se puede decir que se persigue la asimilación a la lengua mayoritaria que es la española, la que consideramos lengua dominante si tenemos en cuenta tanto la frecuencia y los ámbitos de uso, unidos a una mayor utilidad y prestigios sociales, además de ser la lengua vehículo de instrucción en la escuela. Se podría decir que estamos ante un fenómeno de **submersión**, caso de lenguas en contacto donde se llevan a cabo programas sólo en la L1 o L2 del alumno, es decir, programas monolingües, circunstancia en la que nos encontramos: la L2 de los escolares es la única lengua de instrucción, por ser la oficial del país. Se les evalúa como si tuviesen como lengua materna la lengua española, lo que constituye, como ya hemos señalado, una de las causas principales del fracaso escolar. (véase Ayora Esteban 2006: 36)

En el sistema educativo de Ceuta no se calculan ni consideran las habilidades y los retos de los hablantes del árabe ceutí que representa casi la mitad de los estudiantes. Este hecho es importante porque el propio sistema ignora que para estos alumnos se trata de una inmersión lingüística cuya lengua materna no es el español, aprendiendo muchos de ellos esta lengua por primera vez. Además, resulta muy complicado enseñarles de la misma manera que a los castellanohablantes no solo por la falta de conocimientos lingüísticos previos, sino también por la alta concurrencia de las aulas, con un máximo de treinta estudiantes por profesor o maestro. Para los estudiantes con el árabe ceutí como lengua materna el español no se enseña el idioma como lengua extranjera, porque claro, el español es la única lengua oficial y no debería ser un problema comenzar la educación con un nivel suficiente de la lengua.

Debido a esta situación es posible ver perfectamente las diferencias entre los papeles oficiales y la realidad lingüística ceutí. Para reducir los obstáculos lingüísticos sería necesario que la enseñanza del castellano para estos estudiantes se desarrollara en árabe. Como Ayora Esteban analiza, el sistema escolar es un sistema monolingüe que trabaja con la submersión de todos los niños que no dominen la lengua de instrucción. Con esta situación de fondo, marcada por el prestigio, la utilidad y las funciones oficiales del castellano en las ciudades autónomas, está claro que el sistema educativo no está convenientemente capacitado para impartir una educación eficaz que se adapte a las necesidades y la realidad lingüística de Ceuta, teniendo en cuenta los distintos conocimientos lingüísticos y la política lingüística perseguida. (véanse Extractos de una entrevista 2017; y Ayora Esteban 2006: 36)

Otro problema que existe es que los alumnos bilingües de lengua materna árabe ceutí “no son bilingües auténticos” por su dominio parcial del español. Por lo tanto, Ayora Esteban explica que “[s]u coexistencia está marcada por un desequilibrio a favor del español.” (véase Ayora Esteban 2008: 13) Estas complicaciones se resolverían si el desarrollo y el aprendizaje de ambas lenguas funcionara mejor. (véase Ayora Esteban 2008: 13)

6.3.1.2 Melilla:

En Melilla, como se ha expresado, la situación educativa y lingüística es parecida, pero en vez del árabe, la mayor atención se centra en el tamazight y su rol. En general, ambas condiciones se pueden comparar por las circunstancias que los enclaves tienen en común con la excepción de las lenguas relevantes: en Melilla, “el paisaje lingüístico” incluye el español y el tamazight. El español sirve como la lengua de la vida pública y como la lengua oficial y, por tanto, sirve como la lengua de la enseñanza. El tamazight o tarifit constituye la lengua materna de la comunidad musulmana que mayoritariamente tiene la necesidad de ser bilingüe como también ocurre en Ceuta. Otra vez se trata de un bilingüismo asimétrico a causa del monolingüismo predominante de la comunidad cristiana/española. Dadas las circunstancias relacionadas a la lengua oficial, el uso y la valoración lingüística del tamazight, éste queda normalmente limitado al contexto socio-cultural del entorno familiar o marroquí. Otro factor que influye su estatus es la oralidad predominante del tamazight. (véase Cichon 2016: 75)

Naturalmente hay que subrayar que, para hacer fructificar estas ventajas cognitivas del bilingüismo, se necesita más que la adquisición del segundo idioma como lengua extranjera en el aula y de usarlo esporádicamente. Se necesita una práctica regular en ambas lenguas y con esto un medio de cultivo lingüístico que en Melilla ofrece sólo la coexistencia del español y del amazige. [...] Las lenguas de uso sobre todo oral se caracterizan normalmente por una fuerte variación interna y la escasez de formas referenciales que tienen en común. Sin embargo, se necesita tal codificación si la lengua debe funcionar como lengua vehicular y como materia y lengua escolar. (véase Cichon 2016: 82)

Uno de los retos melillenses es la necesidad de alfabetizarse en una lengua que no es la lengua materna de una parte significativa de sus hablantes. Cuando entran en la escuela, los alumnos ven el español, muchas veces, como una lengua extranjera. Este hecho es la causa del retraso en los estudios de considerables estudiantes que algunas veces no logra ser superado a lo largo de la carrera escolar. Por tanto, la necesidad de una codificación del tarifit es un factor importante en cuanto al desarrollo de un bilingüismo eficaz, puesto que lleva consigo ventajas cognitivas. Como la mayoría de sus hablantes usan esta lengua de manera oral es necesario codificarla para poder incluirla en el futuro como una lengua vehicular y escolar en el futuro. Con ello, se podrían revertir las altas cifras de abandono escolar temprano. (véase Cichon 2016: 75-77) En Ceuta, el factor de la alfabetización también presenta un desafío para los alumnos de habla árabe, siendo igualmente necesario introducir programas de la alfabetización. (véanse Alcaráz Yáñez et al 2010: 73)

En los años ochenta ya se consideraba el reto del bilingüismo melillense en los alumnos musulmanes. Por esa razón, no solo fueron introducidos programas para una educación bilingüe, sino también para la enseñanza de la lengua tamazight. Otro proyecto, que complementaba el anterior, incluyó la alfabetización de los padres del alumnado para intentar resolver el problema de otra manera. Para Máximo de Santos, por ejemplo, uno de los problemas educativos en Melilla se encontraba en las habilidades lingüísticas del alumnado en ambas lenguas. Su deseo era que el alumnado tuviera la oportunidad de mejorar sus habilidades lingüísticas pudiendo usar como vehiculares ambas lenguas. El problema principal del sistema escolar era, según él, la falta de visibilidad del tamazight en el sistema educativo: (véase Meyer 2005: 205-206)

Für de Santos ist das derzeitige Schulmodell neben den sozialen Problemen Schuld an der sehr hohen Quote schulischen Versagens der muslimischen Kinder in Melilla. Deshalb fordert er, dass das Tamasight während der gesamten Ausbildungsphase – insbesondere während der Grundschule – präsent sein muss.
(véase Meyer 2005: 206)

6.3.2 *Valoración, actitud lingüística y uso de las lenguas*

En este subcapítulo mi objetivo es resumir las valoraciones y actitudes acerca los idiomas en cuestión para dar una sinopsis que presenta las opiniones de los hablantes mismos sobre su situación lingüística.

Para empezar, se debe definir la actitud lingüística. Según Moreno, la actitud lingüística es una actitud de la gente acerca de todas formas de una lengua y su uso, incluyendo sus distintas variedades. (véase Ayora Esteban 2014: 5)

La actitud ante la lengua y su uso se convierte especialmente atractiva cuando se aprecia en su justa magnitud el hecho de que las lenguas no sólo son portadoras de unas formas y unos atributos lingüísticos determinados, sino que también son capaces de transmitir significados o connotaciones sociales, además de valores sentimentales. Las normas y marcas culturales de un grupo se transmiten o enfatizan por medio de una lengua.
(véase Ayora Esteban 2014: 5)

En este sentido, la actitud lingüística no solo informa sobre la actitud de un parlante hacia una lengua, sino también hacia su uso y la relación con el resto de hablantes de la misma u otra lengua (o variedad lingüística). De tal modo, la decisión de utilizar una u otra lengua, con el trasfondo de las lenguas en contacto, refleja su actitud lingüística a favor o en contra de una lengua. (véase Ayora Esteban 2014: 6-7)

No podemos dejar de lado, que además del grupo social, las actitudes dependen de algunos otros factores, como por ejemplo los grupos de género, edad, el estatus social, el contexto lingüístico, grupal y cultural o tipo de escuela; en general, se encuentra que en las actitudes lingüísticas tienen mucha importancia las instituciones como la familia y la escuela adquiriendo también una gran importancia los medios de comunicación. De las instituciones que tienen que ver con el cambio de actitud, la escuela parece ser la más influyente de todas (C. Baker, 1992).
(véase Ayora Esteban 2014: 7)

La actitud lingüística, entonces, depende de muchos factores aparte del grupo social. Abarca la edad, el género, el estatus, el contexto y el uso institucional. En relación con el estudio de segundas o terceras lenguas es importante el rol que llevan las actitudes lingüísticas. En función del contexto social y los usuarios de tales lenguas, los hablantes crean sus propias visiones de la lengua en cuestión.

Además, se puede suponer que el prestigio de una lengua está relacionado con su uso entre los hablantes. (véase Ayora Esteban 2014: 3-7) Considerando esta información, es necesario incluir las actitudes lingüísticas en la comprensión de las causas de los factores socio-culturales que tienen que ver con el sistema escolar. También deben ser incluidas en la definición del papel del español en los enclaves vinculándolas a su posición política prestigiosa, definida previamente por la Constitución española. (véase Doppelbauer 2016: 36)

Según un estudio de Fernández García de 2015a, gran parte de los hablantes de los enclaves de Ceuta y Melilla valoran el bilingüismo y lo ven como una ventaja. Por eso, la ventaja de conocer todas las lenguas del entorno, la oficial y las minoritarias (el dariya y el tamazight, respectivamente) están valorizadas positivamente. Lo interesante es, que cuando se preguntó por la lengua más importante la mayoría de los estudiantes “subrayan el predominio del inglés, seguido del castellano y del árabe”. De ahí que la lengua con prestigio internacional, el inglés, se perciba como la más esencial para los estudiantes en los enclaves. (véase Fernández García 2015a: 34-35)

6.3.2.1 *Ceuta:*

En el contexto ceutí las actitudes lingüísticas están en gran parte vinculadas al contexto de que les rodea. La situación en Ceuta es paradójica para los niños arabófonos por falta de necesidad del español fuera de la escuela. Considerando que la motivación para aprender una lengua muchas veces viene con la necesidad de utilizarla en su entorno, el español sí que existe fuera del aula para los estudiantes, pero los estudiantes musulmanes normalmente viven en entornos donde el dariya está más extendido. En este sentido, el aprendizaje del castellano queda limitado a las horas pasadas en la escuela porque es cuando es necesario utilizarlo.

[...] un alto porcentaje del alumnado de lengua materna dariya, exclusivamente emplea la lengua española en el ámbito escolar, por lo que fuera del aula, apenas practican el español de forma natural en escenarios reales, es decir, se presenta una situación similar a la del aprendizaje de una lengua extranjera que no está presente en el contexto.

(véase Ayora Esteban 2014: 9)

El aprendizaje del castellano para los estudiantes arabófonos se percibe como el estudio de una lengua extranjera, no obstante, no está enseñada así.

Mientras que el español está considerado como la lengua de la formación y, especialmente, como la de la socialización; por su parte, el dariya está valorado como lengua materna y tiene un significado de pertenencia a cierta comunidad. Según la muestra del estudio de Fernández García, la valoración en su conjunto fue positiva hacia tanto el castellano como hacia el dariya. (véase Fernández García 2015a: 34-35) Aun así, la mayoría de los participantes estaba seguro de que emplearía con más frecuencia el español en su futuro: “El 64% afirman que en el futuro hablarán más español que *dariya*.” (Ayora Esteban 2014: 11) En cuanto al aprendizaje de sus futuros niños, aseguraron que quieren enseñarles ambas lenguas, también en el caso de que el dariya fuera su lengua materna. Obviamente reconocen la utilidad y la importancia del castellano. (véase Ayora Esteban 2014: 9-12) No obstante, también hay opiniones diferentes frente estas valoraciones positivas. Claramente, la situación puede ser observada de dos perspectivas distintas: ni la escolarización, ni la lengua española gozan de prioridad en muchas familias musulmanas, según una de nuestras fuentes extraída de otra entrevista:

Pues, ¿cuál es el problema? Pues, un índice socio-económico-cultural muy, muy, muy bajo. ¿Qué ocurre?, que la familia no apoya el proceso de escolarización y el proceso, digamos el aprendizaje, que siempre se da en el seno de la familia. Es muy difícil. Hay muchos padres que no conocen ni una palabra en español. Entonces, es muy complicado que sus niños mejoren, porque cuando llegan a su casa la televisión la ven en árabe, siempre hablan en árabe, y toda su vida, toda su vida, incluso en el barrio, en el entorno en que ellos se mueven, es en árabe. Para ir a comprar en la tienda, pues puede ir y comprar comida sin hablar ninguna palabra en español. El señor de la tienda le va a atender en árabe, en *dariya*. ¿Cuál es entonces el problema...? Cuando va al médico, por ejemplo, sí que tiene que saber... o cuando va al colegio a hablar con el tutor de su hijo o la tutora de su hijo, sí que tiene que saber. Pero mientras tanto no lo necesita porque con el *dariya* es suficiente. Puede entenderse, puede vivir en su entorno. (véase Extracto de una entrevista 2017)

A través de esta perspectiva de una profesora, se hacen visibles opiniones y percepciones diferentes que me permiten elaborar una visión más amplia de la problemática. Sus observaciones muestran la visión negativa que algunas familias musulmanas, de lengua materna dariya, tienen hacia el español y, de hecho, hacia el proceso de la escolarización entera. A causa del desconocimiento de muchos padres de la lengua, la actitud e interés hacia el español y su uso son mínimos. Incluso pueden vivir su vida diaria sin utilizar la lengua oficial del país. Según la entrevistada solamente hay un número de actividades apreciables en las que toda la población siente la necesidad de saber

el español como por ejemplo ir al médico. Este hecho tampoco promueve un uso más alto de la lengua vehicular en el exterior del colegio. En general, parece que la motivación para aprender y mejorar el español no está dada vinculada a la actitud lingüística de los arabófonos.

6.3.3 Problemas vinculados al sistema educativo (enfoque ceutí)

No podemos culpabilizar por una causa, o un fenómeno multicausal. El problema número uno puede ser ese, el tema de la lengua. El bajo dominio de la lengua es un factor fundamental. Y, al mismo tiempo, el ambiente familiar ayuda poquísimo.

(véase Extracto de una entrevista 2017).

Los problemas vinculados al sistema escolar de los enclaves muchas veces están vinculados a los idiomas, como ya se puede resumir. Sin embargo, existen otras cuestiones en relación con factores socio-económicos que contribuyen a fenómenos como el abandono escolar temprano, siendo ésta la dificultad más significativa de la educación ceutí y melillense. El abandono escolar trata en el subcapítulo siguiente por su tamaño y alcance.

Por tanto, se puede concluir que los problemas del sistema educativo son multicausales y polifacéticos. En pocas palabras, incluyendo factores socio-culturales, económicos, personales, lingüísticos y políticos. (véanse Granzer et al 2016: 90; y Extractos de una entrevista 2017)

¿Y también por qué existe este abandono escolar temprano? En primer lugar, porque tenemos una población irregular, ya que Ceuta tiene casi cien mil habitantes, pero, en realidad son alrededor de ochenta mil, pero sabéis que muchos pasan la frontera a diario – muchísimas familias, decimos familias también. Es decir, recibimos también algunos que vienen del otro lado de la frontera, aunque ese porcentaje es muy bajo. En primer lugar, tenemos la dificultad, una de las variables, que la mal investigada es la propia lengua. Yo tampoco lo tengo muy claro, porque población de bilingües, trilingües hay muchísima en el mundo y no existe fracaso, luego... claro, ha de haber otros problemas. Hay centros que son *guetos*, tenemos muchos, son guetos, guetos en el sentido de que el 100% de los alumnos son de origen magrebí. La verdad es que no es fácil. Nosotros no hemos descubierto todavía, si lo supiéramos... ojalá, yo creo que confluyen, confluyen muchos factores. Pero, por otro lado, existe un gran desinterés también.

(véase Extracto de una entrevista 2017)

En las entrevistas realizadas en 2017, algunas de las maestras nombraron muchas veces el hecho de que la situación de las lenguas y el poco dominio del español por parte de los alumnos musulmanes resulta conflictivo. (véase Extracto de una entrevista 2017)

Desde el punto de vista de un entrevistado, además, este desajuste lingüístico sería uno de los principales factores que determinan el alto porcentaje del abandono escolar temprano, provocando un problema en el sistema basado en el

[...] desajuste que se produce entre el profesorado que no está acostumbrado a trabajar con alumnado de otra lengua que de repente va viendo a sus clases. Un año tiene cinco niños musulmanes, al año siguiente tiene diez, al siguiente quince y al siguiente veinte. Es muy rápido el crecimiento de la población musulmana, entre otras cosas, porque las tasas de natalidad e la población musulmana cuadriplican a las tasas de natalidad de la población cristiana. Hay muchos factores. Se han hecho muchos estudios y bueno, el desajuste lingüístico sería una de las razones, el índice socio-económico y quizás la propia administración de los recursos, cómo se han destinado... a veces no han sido todos los necesarios. Pero quizás no sea suficiente, desde mi punto de vista. (véase Extracto de una entrevista 2017)

El problema entonces engloba, por un lado, la carencia de conocimientos lingüísticos del profesorado y, por otro lado, la alta tasa de natalidad de la comunidad de habla dariya en Ceuta en comparación con la comunidad castellanohablante presente en las clases. (véase Extracto de una entrevista 2017)

En este momento quiero repetir unos resultados de los estudios para traer a la mente el perfil lingüístico de los enclaves: en Ceuta, un 76,2% indica utilizar el español como lengua de comunicación y un 23,8% utiliza “el árabe en sus distintas manifestaciones (bereber, clásico o dariya)”. En Melilla, sólo un 9,3% señala utilizar solamente el español y un 4.7% dice lo mismo para el tamazight. (véanse Alcaráz Yáñez et al 2010: 122) Por lo tanto hay un alto grado de bilingüismo en las dos ciudades. (véanse Lázaro Durán et al 2014: 48-51; y Knoerrich Aldabo 2011: 109)

Además, existe la sospecha de que la influencia en la convivencia del factor de las cuatro culturas, en combinación con un desinterés educativo, puede ser un estorbo. Por último, la frontera y la integración de los niños magrebís en la escuela pueden influir en el porcentaje del fracaso escolar, según sus opiniones. (véase Extracto de una entrevista 2017) La frontera marroquí, como aclara la entrevistada, demuestra que solamente ejerce una influencia mínima que no voy a analizar en más detalle. El único componente que todos los entrevistados tenían claro era que se trataba de una dificultad compleja, extensa y delicada. Para ellos, el problema más grave incluye la falta en el dominio de las lenguas. Por lo tanto, es necesario repasar los hechos de nuevo desde la perspectiva de

los profesionales ceutíes: Uno de los entrevistados habló de la situación de las lenguas del siguiente modo: “Todo el mundo habla castellano [en la escuela].” (véase Extracto de una entrevista 2017). Sin embargo, con el próximo suspiro admitió que el español en realidad es muchas veces la segunda lengua de los alumnos musulmanes y, que tendría que aproximarse como a una lengua extranjera:

El español como segunda lengua, eso fue un absoluto choque... El español es la primera, pero es diferente en realidad... Había que respetar esta segunda lengua poco a poco. Había que respetar el *dariya* como lengua materna y aprovecharlo no como un hándicap sino como un elemento de ayuda al bilingüismo. No entender el bilingüismo como un problema sino como una fortaleza, como algo que podría beneficiar el aprendizaje de los niños y niñas, del alumnado. Nosotros seguimos insistiendo en el castellano como lengua vehicular, como una lengua instrumental en la escuela, pero también respetando por parte del profesorado la lengua materna entendiendo que estos alumnos en su casa hablan otra lengua. Y entiendo que esto puede ser una oportunidad y no un hándicap.

(véase Extracto de una entrevista 2017)

En esta cita, la palabra “hándicap” salta a la vista en combinación con el papel del *dariya*. La profesora piensa positivamente sobre el bilingüismo y la situación lingüística en la escuela, pero, aun así, admite que también hay problemas de la aceptación y de actitud desde el lado del profesorado. Con el número creciente del alumnado de lengua materna árabe, los retos para el profesorado también aumentan. Se trata de un factor alarmante para ellos, para el cual será necesario adaptarse. (véase Extracto de una entrevista 2017)

Según una estadística del trabajo de Rontomé Romero et al, un 64,4% de los encuestados contesta que su primera lengua en casa era el español. Un 32,2% indica el árabe ceutí como lengua primaria en 2014. (véanse Rontomé Romero et al 2014: 108) Es por ello que las lenguas iniciales son el castellano y el árabe ceutí. Pero dependiendo del instituto y del barrio las cifras del conocimiento del castellano al comienzo de la carrera escolar difieren. Todos los estudiantes de Ceuta deben alcanzar un nivel del español alto para seguir con su educación, siendo esto el requisito administrativo para la educación española. Con la situación lingüística ceutí, se podrían hacer conjeturas acerca de que el castellano constituye un idioma de enseñanza que sobrecarga al alumnado con lengua materna del árabe ceutí. (véanse Extracto de una entrevista 2017; y Alcaráz Yáñez et al 2010: 67) Sin embargo, no suele emplearse el apoyo lingüístico a no ser que los profesores ceutíes vean la necesidad de emplearlo

en su enseñanza, en tal caso recurren al *dariya*:

Pero tienen el permiso de poder utilizar el *dariya* en una función, bueno si quiere, ¿para facilitar la enseñanza? ¿O lo hacen por obligación?- No, no, no por obligación, lo hacen por eso, cuando ven la necesidad. En realidad, nuestro centro no tiene la necesidad. - Al menos, no tanto como los otros. - No.
(véase Extracto de una entrevista 2017)

No obstante, este apoyo quizás no sería necesario si el uso del castellano no se limitaba a la lengua vehicular escolar. Como lengua oficial sí que tiene muchos ámbitos de uso, pero en la realidad ceutí que describen las fuentes se puede vivir tranquilamente sin saber muy bien el español. De esta manera, el ámbito de uso para los alumnos musulmanes se reduce al tiempo en la escuela como demostró una maestra:

¿Cuál es la lengua vehicular curricular? - El español. Ese es el problema, ese. Los alumnos hablan el español solo las 5 horas en la escuela. ¡4 horas y media! Pero tampoco es verdad, porque entre ellos, en el patio de recreo hablan *dariya*. Hay un déficit de lengua española. Un déficit considerable. Yo creo que el éxito del alumnado está en el desarrollo de la lengua. Eso está claro. Para saber matemáticas, hay que saber leer y escribir.
(véase Extracto de una entrevista 2017)

Otros problemas vinculados al sistema escolar son las “condiciones socio-culturales y económicas” de las familias de los estudiantes. (véase Extracto de una entrevista 2017) Las tasas de paro, por ejemplo, alcanzan a un 22,42% y un 21,02% en Ceuta y Melilla respectivamente. Las cifras melillenses se producen en los barrios con una mayoría de la población bereber y extranjera.

“En esos barrios melillenses llama la atención el elevado porcentaje de cabezas de familia que no tienen estudios: en tres de cada cuatro hogares esta persona carece de estudios o sólo tiene primarios incompletos. “(véanse Alcaráz Yáñez et al 2010: 67) Con esta cita, en mi opinión, se puede establecer una clara correlación con la precaria situación educativa de los enclaves.

En general, la visión que tienen los jóvenes sobre la sociedad de Ceuta, puede resumirse en lo siguiente (Rontomé y Cantón, 2008): a) falta de oportunidades laborales; b) la convivencia es buena entre las diferentes culturas, pero parece que cada una tiene un rumbo diferente. Hay dos grandes grupos, musulmanes y cristianos, los demás apenas si se mencionan; c) Ceuta es una ciudad tranquila, aunque expresan la idea que los medios de comunicación siempre suelen sacarla cuando sucede algo negativo; e) en la ciudad falta una oferta educativa relacionada con la universidad.
(véanse Alcaráz Yáñez et al 2010: 68)

Los autores resumen las visiones de los jóvenes ceutíes en relación con la vista a la inestabilidad laboral y la carencia de una oferta universitaria adecuada. Una

percepción positiva que se debe destacar es la relación que hay de convivencia cultural en la ciudad. (véanse Alcaráz Yáñez et al 2010: 68)

Otro aspecto importante es la cantidad de alumnos que cada maestro atiende por clase, lo que puede causar un déficit para los niños en cuanto a la educación en general. En lo referente a la situación lingüística, llegue a ser problemática para los profesores cuando la totalidad del alumnado es de origen magrebí cuya lengua materna se constituye por el dariya. También se producen dificultades para el profesorado, ya que no están preparados para trabajar en estas circunstancias solamente con la educación que reciben durante sus estudios universitarios. En la práctica, la situación educativa en los enclaves no se atiende como es debido. (véase Extracto de una entrevista 2017)

Ciertamente, hay ventajas sociales de ser bilingüe, sin embargo, desarrollar una educación bilingüe verdadera también demuestra dificultades como Ayora Esteban presenta siguiendo los argumentos de F. Moreno (1998:179-180):

Una de las dificultades que puede acarrear el bilingüismo es que en algunas ocasiones se entorpece o retrasa la integración en una cultura, en una comunidad o grupo social, debido al dominio de instrumentos lingüísticos que se consideran ajenos. Aquí en Ceuta como muestra de ello tenemos unos porcentajes de fracaso escolar muy superior a la media nacional. (véase Ayora Esteban 2008: 5)

Debido a la dificultad de la integración social y cultural relacionada con la extrañeza, los problemas lingüísticos de Ceuta llevan consigo el fracaso escolar como resultado. (véase Ayora Esteban 2008: 5)

En cuanto a la importancia de la educación para el conjunto de la población musulmana ceutí, los entrevistados perciben la situación como desfavorable.

¿Cómo convencemos a la población de que Ceuta es una ciudad educadora, de que la educación sea prioritaria? Porque hay quien piensa que la prioridad no está en la educación... la prioridad está en buscar una vía de recursos rápidos. Ellos ven un futuro cercano. No piensan en un futuro lejano. (véase Extracto de una entrevista 2017)

Otro comentario muestra la importancia de la educación de la siguiente manera:

Todavía hay poca consciencia por parte de la población musulmana de la importancia que tiene la educación para la vida de sus hijos. En España, desde hace mucho tiempo, la población, incluso la generación anterior a mí, la generación de mis padres, consideraba muy importante que sus hijos estudiaran, que sus hijos fueran a la universidad, para, en definitiva, poder tener una vida mejor, calidad de vida y bienestar... Así de simple, ¿no?. Ellos todavía no consideran esa necesidad de que estudien, de que el estudio les va a facilitar la posibilidad de encontrar un trabajo mejor, una vida mejor. Ellos no lo tienen muy claro. (véase Extracto de una entrevista 2017)

El futuro y la falta de perspectivas de los estudiantes ceutíes representan las causas que aumentan el factor del abandono escolar temprano. El rudimentario interés en el futuro cercano tanto de los estudiantes como de los propios padres y amigos fomenta las causas del fracaso. No hay necesidad, ni ninguna razón a la vista para que los estudiantes continúen sus cursos educativos. Si la importancia de la educación no está promocionada desde el lado familiar o de la comunidad, parece difícil motivar al alumnado para que continúen sus carreras. Otras fuentes también mencionan el consumo y la venta de drogas como problema en la percepción del futuro cercano de los jóvenes ceutíes. (véase Extracto de una entrevista 2017) Respecto la importancia de la educación hay que subrayar una estadística que afirma que un 45,7% no termina ningún tipo de formación en Ceuta. (véanse Alcaráz Yáñez et al 2010: 10). Estas cifras reflejan explícitamente la situación descrita por los entrevistados.

Con vista a la formación de los padres además hay que observar la influencia de la colaboración de la familia en el centro educativo de sus niños: en Ceuta un 46,2% y un 60,9% en Melilla de las familias nunca participan en dichas actividades. Solamente un 20,2% en comparación siempre participa. (véanse Alcaráz Yáñez et al 2010: 133) Estas cifras, que se aproximan a la mitad de los padres, juegan un papel significativo en cuanto al interés educativo propio de los niños.

En general y quizás no solo en el contexto educativo, la jerarquización de las culturas en ambas ciudades ejerce mucha presión sobre las culturas minoritarias. Por eso mismo surge la presión para asimilarse culturalmente, pero también lingüísticamente como ya observado en consideración a la política lingüística. (véase Doppelbauer 2008b: 321)

Basándonos en los datos de las tablas anteriores, los aspectos más deficitarios son los relacionados con la falta de recursos (becas, material escolar...) para aquellos que lo necesitan; así, el 60,4% de los encuestados en Ceuta y el 68% de Melilla, nunca o sólo algunas veces tuvieron acceso a ellos.

Otro aspecto que destaca es la falta de comunicación entre los tutores y los padres, el 55,4% y el 63% de los preguntados en Ceuta y Melilla, respectivamente, manifiestan que nunca o sólo algunas veces sus padres hablaban con los profesores.

También consideran que hay falta de información sobre otro tipo de estudios más acordes con las características de este colectivo; el 54% (Ceuta) y el 55% (Melilla) responden que nunca o sólo algunas veces recibió esta información. Además, los encuestados expresan la poca preocupación que había por este alumnado; casi el 50% en Ceuta y el 54% en Melilla consideran que los profesores nunca o sólo algunas veces se preocupaban por ellos. (véanse Alcaráz Yáñez et al 2010: 128)

Con esta cita se debe analizar la dificultad del acceso a recursos tanto como la falta de información acerca de otros estudios posibles, así como la cooperación de los padres como problemas en el sistema educativo. Más de la mitad de los alumnos entrevistados en ambas ciudades nunca o solo raramente tienen la disponibilidad de recursos escolares de apoyo. Hay resultados similares en cuanto a la comunicación entre el profesorado y los padres responsables: más de la mitad del alumnado indica que sus padres no se comunican con los representantes de la escuela. Aparte de esto, la mitad de los estudiantes en ambos enclaves no se sientan como el profesorado ni se preocupan por ellos, aspecto que definitivamente tiene repercusiones personales negativas. (véanse Alcaráz Yáñez et al 2010: 128) Otro problema que el alumnado entrevistado de Alcaráz Yáñez et al nombra como factor conflictivo es el tiempo y el lugar para el estudio fuera de la escuela:

En las tablas siguientes encontramos que el 72.8% de los entrevistados considera que tenía tiempo para estudiar y sólo el 12.2% en Ceuta y el 17.8%, en Melilla, responden que no tenían un lugar adecuado para hacer los deberes. En Melilla, de forma mayoritaria, los encuestados manifiestan que no participaban en actividades lúdicas (deportes, excursiones, etc.) ni asistían a escuelas religiosas (72.8% y 81.7%, respectivamente). En el caso de Ceuta, los porcentajes son menores: un 56,2% no participaba en actividades lúdicas y un 62,3% no asistía a escuelas religiosas. (véanse Alcaráz Yáñez et al 2010: 129)

Muchas veces, el tiempo para estudiar está repartido en la asistencia a diferentes actividades extraescolares, como por ejemplo la asistencia a escuelas religiosas. Sin embargo, se puede decir que solo una mitad del alumnado respectivo está afectado de las actividades extraescolares. Lógicamente, con esta falta de tiempo o de espacio para el estudio y las tareas, el trabajo escolar toma una posición recóndita. De esta forma, los alumnos en cuestión desatienden sus estudios y no pueden seguirles el ritmo a sus otros compañeros. (véanse Alcaráz Yáñez et al 2010: 129)

Como se puede destacar y resumir, los problemas del sistema escolar en los enclaves españoles (con un enfoque en Ceuta) son variados, polifacéticos y con

un reconocimiento complejo. Existen problemas de un nivel lingüístico que esencialmente tienen que ver con la lengua de la instrucción y los altos números del bilingüismo unidireccional en Ceuta. Del mismo modo, el nivel social del entorno del alumnado y el nivel administrativo del profesorado generan conflictos. Todos deben ser incluidos para englobar la problemática y resolver la dificultad más grande del sistema educativo de estas regiones: el abandono escolar temprano. (véanse Alcaráz Yáñez et al 2010; y Extractos de una entrevista 2017; y Lázaro Durán et al 2014: 48-51; y Knoerrich Aldabo 2011: 109) Como ya explicado, las causas y problemas vinculados a la educación melillense son muy similares a los de Ceuta. Por lo tanto, se deben considerar tanto los factores lingüísticos como los sociales y culturales cuando se analiza la situación educativa. La visión resultante del análisis de Granzer et al es que la situación sociolingüística no pone tantas trabas a la educación del alumnado melillense como se pensaba en origen: (véanse Granzer et al 2016: 90)

El análisis de las entrevistas rebate la tesis planteada de que los problemas lingüísticos son la única causa de la alta tasa de fracaso escolar en Melilla. No es sólo la situación bilingüe de esta ciudad, sino también otros factores como el entorno social y cultural que juegan un rol muy importante y ejercen una gran influencia en la actual situación escolar. Sin embargo, se pudo constatar que los problemas del idioma son graves en la etapa preescolar y en la primaria, mientras que disminuyen en los niveles más altos. (véanse Granzer et al 2016: 90)

6.3.4 El abandono escolar temprano

“Es una barbaridad. Tenemos los peores resultados de toda España, se dan aquí. Aquí, y en Melilla.” (véase Extracto de una entrevista 2017)

Obviamente, los problemas del sistema escolar de los enclaves están relacionado muy íntimamente con el abandono escolar temprano. Muchas veces directamente representan las causas por aquello. El problema del abandono escolar temprano significa la salida del sistema escolar durante el periodo de la escolarización obligatoria. Increíblemente, la mayoría de los que abandonan la carrera tiene menos de 16 años (en Ceuta un 31,7% y en Melilla un 16,6%). De esta manera, abandonan su educación “mientras debían estar escolarizados obligatoriamente.” (véanse Alcaráz Yáñez et al 2010: 136)

A continuación, analizaré esta situación vinculada a los datos y, sobre todo, a sus repercusiones. (véanse Alcaráz Yáñez et al 2010; y Rontomé Romero et al 2014; y unos Extractos de entrevistas 2017)

6.3.4.1 Ceuta:

Primeramente, es necesario presentar las cifras de abandono que se dan en el enclave. El informe de PISA de 2006 indica “que Ceuta sigue estando en la cabeza de España con un 50.7% de fracaso escolar”. Otro factor señalado en este informe confirma que el alumnado ceutí se enfrenta principalmente a dificultades lingüísticas. Esta cifra de abandono escolar encabeza la desgracia educativa del estado seguida muy de cerca por Melilla. (véanse Alcaráz Yáñez et al 2010: 64)

Vinculado al nivel educativo obtenido de los alumnos ceutíes, Alcaráz Yáñez et al presentan una visión general que confirma la desigualdad en relación con la educación:

El nivel educativo alcanzado por la población joven de Ceuta (entre 15 a 29 años) que muestra el Padrón Municipal de Habitantes de la Ciudad Autónoma de Ceuta, a 31 de diciembre de 2007, ofrece una clara panorámica de las desigualdades educativas en la ciudad. Así los datos extraídos muestran que, actualmente, uno de cada dos jóvenes en la ciudad tiene un nivel educativo inferior a Primaria. El 50.3% de los jóvenes de entre 15 y 29 años en la ciudad no ha terminado E. Primaria o EGB, no tiene ningún tipo de estudios o no sabe leer o escribir. Lo que implicaría que unos 8709 jóvenes estarían en esta situación. (véanse Alcaráz Yáñez et al 2010: 63)

El hecho más chocante en relación con el nivel educativo ceutí es que la mitad de los jóvenes entre 15 y 29 años no han terminado la educación primaria. De ahí que la mitad de ellos ni siquiera sepan ni leer ni escribir correctamente. Esto fundamentalmente crea una base catastrófica para su futuro. (véanse Alcaráz Yáñez et al 2010: 63)

6.3.4.2 Melilla:

La cifra del abandono escolar de Melilla es similar a la de Ceuta: un 47,3% de los estudiantes melillenses dejan los estudios. Comparándola con Ceuta la diferencia solamente constituye unos por cientos. Por lo tanto, es muy fácil comparar las situaciones de ambas ciudades y llegar a la conclusión de que las causas del fenómeno deben ser semejantes. (véanse Alcaráz Yáñez et al 2010: 64) El porcentaje de estudiantes que abandonan durante la Educación Secundaria Obligatoria normalmente cuenta con un treinta y uno por ciento en España. No obstante, en Melilla este porcentaje asciende a un 43,8%, desviándose aproximadamente un trece por ciento. (véase Sánchez Fernández

2013: 17) La problemática melillense se centra en la falta de dominio del castellano del alumnado bilingüe con lengua materna tamazight. Como se ve, el bilingüismo parcial presenta retos en ambos enclaves, aunque implique otros idiomas. (véanse Alcaráz Yáñez et al 2010: 64; y Ayora Esteban 2008: 5)

Según el estudio de Arroyo (1992) sobre la situación escolar de la ciudad y el fracaso escolar en una población de 16 600 alumnos, durante el curso académico 1991-92, el alumnado bereber bilingüe tamazight-español constituye el 38.92%.

(véanse Alcaráz Yáñez et al 2010: 64)

En suma, el fracaso escolar de los enclaves está compuesto de múltiples factores: factores geográficos, sociales, socio-económicos y otras dificultades para la enseñanza. Muchos problemas del sistema educativo ya fueron analizados en detalle, no obstante, hay que resumirlos brevemente para presentar las causas de la situación educativa actual. (véanse Alcaráz Yáñez 2010)

Los factores vinculados a la geografía, por ejemplo, presentan repercusiones respecto el éxito escolar de los barrios de las ciudades. Hay barrios con menos y barrios con más problemas ligados a la educación, y está relacionado con la influencia del entorno geográfico y social en el éxito escolar de los niños. El porcentaje de fracaso escolar está vinculado a los barrios ceutíes de lengua materna dariya, puesto que en ellos las cifras son más altas y se puede suponer que el entorno social y lingüístico abarca la extensión. Los expertos hablan de “barrios desfavorecidos”, pero quieren evitar nombrarlos como guetos. Muchas veces estos se encuentran en las zonas marginales de Ceuta con un índice de población de origen magrebí alto. (véanse Extracto de una entrevista 2017; y Alcaráz Yáñez et al 2010: 29-64)

Sin embargo, Ceuta y Melilla, con peores resultados educativos, poseen tasas de paro muy elevadas (22.42% y 21.02%), ejemplo de ello son los barrios periféricos de Melilla, donde predomina la población de origen bereber y el mayor número de personas de procedencia extranjera –tres de cada diez habitantes de esos distritos son de Marruecos– y donde el 41% de los hogares no cuenta con ninguno de sus miembros que trabaje en la actualidad (Segura Vázquez, 2010, p.8).

(véanse Alcaráz Yáñez et al 2010: 64)

Con estas citas se pueden relacionar los problemas del paro y de los barrios desfavorecidos perfectamente con los factores sociales y socio-económicos, puesto que el paro está también dependiente de las tasas de fracaso escolar a causa de la influencia en el futuro laboral cercano o lejano del alumnado. Aquí

se deben mencionar las cifras del paro alrededor el veinte por ciento en ambos enclaves. (véanse Alcaráz Yáñez et al 2010: 64) Rivera Reyes presenta el barrio ceutí de Villa Jovita y sus familias con “un nivel social, cultural y económico medio y medio-bajo” donde aproximadamente un setenta y cinco por ciento del alumnado del instituto *Almina* es arabófono. Cuando se observan las cifras en relación con el desarrollo de los estudios en clases más avanzadas, esta cifra decrece a causa del abandono escolar temprano “llegando a un 15-20% en 2º de Bachillerato.” (véase Rivera Reyes 2012: 154) Por lo cual es necesario notar que el alumnado de habla árabe parece dejar el instituto antes del Bachillerato. Se observa, por tanto, la tendencia al abandono por cuestiones lingüísticas. Este hecho demuestra la relación íntima entre el rol de los idiomas, los barrios y los factores socio-económicos vinculados al sistema escolar. (véase Rivera Reyes 2012: 154)

“En esos barrios melillenses [periféricos] llama la atención el elevado porcentaje de cabezas de familia que no tienen estudios: en tres de cada cuatro hogares esta persona carece de estudios o sólo tiene primarios incompletos.” (véanse Alcaráz Yáñez et al 2010: 67) La situación educativa de ciertos barrios de Melilla entones también determina la carrera escolar de los futuros alumnos, ya que los padres tampoco terminaron su educación obligatoria. Supongo unas estadísticas similares de los barrios ceutíes. (véanse Alcaráz Yáñez et al 2010: 67)

Se puede establecer una visión conjunta del alumnado de los enclaves que, según Sánchez Fernández abandonan normalmente debido a “una confluencia de factores”, pero se puede observar el “aburrimiento en clase”, el “ámbito familiar”, el “clima escolar”, la “lengua materna” y el “dominio de lenguas”. Según sus resultados, la motivación de los alumnos es el resultado de los “métodos docentes” y del sistema educativo en general y, especialmente, en preguntas estructurales. (véase Sánchez Fernández 2013: 203-210)

[...] nuestros jóvenes presentan un nivel de dominio de la lengua bastante pobre; pero ello no significa que deba asociarse a la posesión de una lengua materna distinta de la escolar. Cuando nos concentramos en la influencia de la lengua sobre el abandono temprano, el grupo no ve en ella un aspecto destacable, sí un medio de ayudar a mejorar los rendimientos del alumnado, y un vehículo de socialización y diálogo entre las distintas culturas, pero, como se ha dicho, no un elemento directamente causal del abandono. De hecho, esto coincide con los análisis de las respuestas de los encuestados que no ven en la lengua un problema. No era la materia en la que fracasaban generalmente, y tampoco aparece este factor entre sus opiniones para prevenir el abandono en el futuro. El grupo ve en el interés de la familia un factor muy importante para el

aprendizaje de la lengua de la escuela. Además [sic] hay centros en los que la práctica del castellano puede reducirse al tiempo escolar porque en sus casas y en la calle todo lo hablan en *dariya* y de esta forma es muy difícil que aprendan en los primeros años la lengua.

(véase Sánchez Fernández 2013: 207)

Los resultados del estudio de Sánchez Fernández demuestran la actitud de los alumnos acerca de las lenguas en el aula: sorprendentemente no ven el dominio de la lengua como la causa principal del abandono escolar temprano. Sin embargo, lo que destacan es que la práctica mínima del castellano afuera del instituto sí que tiene repercusiones negativas por la reducción del tiempo de aprendizaje para el alumnado de lengua materna *dariya*. (véase Sánchez Fernández 2013: 203-210) Por lo tanto, se puede deducir que se trata de una desventaja en cuanto al dominio de las lenguas. Como el idioma español representa la lengua vehicular de la educación, los niños arabófonos ceutíes, como consecuencia, sostienen “una desventaja en la escolarización”. (véanse Sánchez Fernández 2013: 203-210; y Alcaráz Yáñez et al 2010: 62)

Muchos de estos niños proceden de familias afincadas en Ceuta desde hace varias generaciones o de inmigrantes recientes, pero nacidos en la ciudad y por tanto españoles, que sin embargo tienen como lengua materna (L1) el árabe-*darija*, enfrentándose en el momento de la escolarización al aprendizaje de la lectura y escritura en español (L2) y no en esa lengua materna. Dependiendo del estilo lingüístico de los adultos de su entorno y de su estatus o nivel socio-cultural y económico, estos niños se encontrarán con una mayor o menor desventaja en la escolarización.

(véanse Alcaráz Yáñez et al 2010: 62)

Un componente interesante que considera las reflexiones del alumnado es que casi tres cuartas partes de los estudiantes que abandonaron en los enclaves, “reconocen estar arrepentidos de haberlo hecho”. “En Ceuta es un 78% y en Melilla un 71,6%.” (véanse Alcaráz Yáñez 2010: 139) En relación con el factor social del género, es posible destacar que referente a la formación hasta la terminación de la Educación Secundaria que “[l]a mayor proporción de población que no tiene ese primer ciclo es claramente superior en mujeres (37.4%) que en hombres (23.8%). “Con esta información, surge la cuestión de las repercusiones del género vinculado al abandono. Según esta estadística, las alumnas abandonan con más frecuencia sus carreras que los alumnos. (véanse Alcaráz Yáñez et al 2010: 64)

Analizando los porcentajes de los enclaves españoles, las cifras causan un shock. Sin embargo, cuando se investigan las causas del abandono escolar temprano se muestra como la repercusión lógica de la educación actual ceutí y melillense. (véanse Alcaráz Yáñez et al 2010: 64; y Sánchez Fernández 2013: 203-210)

6.3.5 ¿Cómo combatir el abandono escolar temprano en los enclaves?

En mi opinión, esta es la pregunta más importante relacionada con el abandono escolar temprano. Sin embargo, no es posible plantear en el plan de esta tesis una solución fácil e instantánea que pueda ser aplicada directamente en el sistema educativo. Tampoco se tratan de ideas totalmente nuevas. No obstante, demuestro y desarrollo unas visiones y proyectos de profesionales del campo escolar de las ciudades de manera resumida. Existen ideas y programas que quiero mencionar para demostrar que sí hay opciones y proyectos realizables por parte de los profesionales del ámbito educativo para ayudar el éxito del alumnado, aunque las dificultades parezcan sobrecogedoras.

Comparando los consejos de las entrevistas hechas, los profesionales están de acuerdo en que un factor esencial sería cambiar la actitud hacia la educación y su importancia en la población ceutí. Si la educación y su utilidad no están valoradas y reconocidas, según sus opiniones, no se puede cambiar la alta tasa de abandono. (véase Extracto de una entrevista 2017)

Un argumento importante expuesto es que en Melilla sería necesario en primer lugar mejorar tres factores esenciales para los alumnos bereberes, a saber: “su competencia lingüística, cultural y social.” (véase Cichon 2016: 78-80)

Aparentemente los administrativos encargados del sector educativo ya reconocen dichos factores como el mayor obstáculo para la reducción del fracaso escolar. Sin embargo, todavía no hay intentos exitosos de incluir el tamazight en el sistema educativo melillense. “Las razones son seguramente variadas, entre otras ideológicas y codificadoras.” (véase Cichon 2016: 78-80)

Relacionado con las soluciones pensadas para Ceuta, la problemática central reconocida es el dominio de las lenguas, especialmente el de la lengua de la instrucción:

Por ello cabe plantearse la siguiente cuestión: ¿qué debe hacer la escuela con los niños que llegan a las aulas ceutíes con una lengua materna distinta al castellano, que es la lengua que se utiliza en la escuela? La respuesta es complicada: desde arbitrar programas de acompañamiento escolar hasta llevar a cabo un programa de mantenimiento de la lengua familiar, pasando por una escasa política de inmersión lingüística. (véase Rivera 2006: 13- 14)

Por esta razón, Rivera sugiere el establecimiento de la enseñanza del castellano como lengua extranjera a los alumnos arabófonos en Ceuta. De esta forma, se podría mejorar la desigualdad lingüística de la clase ceutí a la vez que se desarrolla un mejoramiento de la propia competencia lingüística. Desde su perspectiva esto debería comenzar a impartirse en la educación primaria. Por lo tanto, el primer cambio que propongo debería darse en la educación del profesorado. “[...] pues el aprendizaje funcional de la lengua es el instrumento fundamental de acceso a la cultura y a la ciudadanía”. (véase Rivera 2006: 14) Sin embargo, claramente no solo depende de factores lingüísticos sino también socio-económicos que se nota en el fracaso escolar. Desafortunadamente Rivera no presenta una solución para el alumnado afectado. Lógicamente no hay medidas fáciles que pueden ser tomadas. (véase Rivera 2006: 14-16)

Otro punto en el enfoque de Rivera es el prejuicio negativo hacia los estudiantes bilingües por parte de los profesores debido a los retos que les presentan. Debido a la visión negativa de muchos afectados hacia el bilingüismo y la denuncia de este fenómeno de las lenguas en contacto a causa de la jerarquización del castellano, se puede considerar como un problema educativo. La cuestión determinante es que el profesorado quizás carece de la educación y las herramientas necesarias para luchar contra el abandono escolar mejor en el alumnado que presenta el factor del bilingüismo.

En este sentido, afirmo que deben efectuarse ciertas adaptaciones para mejorar la calidad del alumnado implicado en este problema. (véase Rivera 2006: 16-17)

Si a todos los factores anteriores unimos que los profesores tienden a mostrar prejuicios negativos hacia los escolares bilingües darija/español, no por el hecho en sí de ser bilingües, sino por sus dificultades de adaptación a las estructuras y elementos de una lengua que practican poco en casa, por pertenecer a una minoría cultural y religiosamente distanciada, por carecer –a menudo por falta de medios económicos o por la escasa formación académica de la familia- de un refuerzo o apoyo educativo que, en cambio, sí suelen poseer los alumnos monolingües, etc. si unimos, como decíamos, a todo esto, la actitud poco orientadora, receptiva y estimulante por parte del profesorado, entonces no deben extrañarnos las cifras de fracaso escolar, amén de otros factores ajenos a esta circunstancia como pueden ser la falta de materiales y dotación personal

para reforzar el aprendizaje y el uso del español por parte de estos alumnos. (véase Rivera 2006: 16-17)

Otra medida que se puede tomar en ambas ciudades hace uso de programas realizados en los institutos para no solo apoyar el alumnado sino también los padres. A través de “a) Programas de Cualificación Profesional Inicial; b) Programas de Alfabetización; c) Plan de Formación de Competencias Básicas en Informática y otras relacionadas con las Tecnologías de la Información y la Comunicación” se pueden mejorar las cifras del abandono de otra manera. En Melilla, por ejemplo, el Ministerio de Educación últimamente introdujo el *Pacto Social y Político por la Educación* en 2010 para, por un lado, reducir el abandono escolar y, por otro lado, mejorar el conjunto del sistema educativo. (véanse Alcaráz Yáñez et al 2010: 73-74)

En conclusión, hay variantes distintas para mejorar las habilidades de los estudiantes de Ceuta y Melilla y, en este proceso, poner punto final a las altas cifras del abandono escolar temprano. Como he mostrado, es viable tomar medidas que apoyen las familias que están en apuros para subsanar los déficits y las desigualdades en lo que se refiere a los idiomas, la enseñanza y los aspectos socio-económicos. (véanse Rivera 2006; y Alcaráz Yáñez et al 2010)

7 Conclusión

El enfoque central de mi tesis fue presentar una visión panorámica de la situación histórica-lingüística de los enclaves de Ceuta y Melilla, así como su conexión con Marruecos. Con todo, las cuestiones divergentes en la coexistencia y la convivencia deben ser analizados teniendo en cuenta la distribución social y lingüística de los enclaves. (véanse Meyer 2005; y Doppelbauer 2008ab; y Lázaro Durán et al 2014; y Knoerrich Aldabo 2011)

La primera parte de mi investigación consistió en el establecimiento de los términos lingüísticos necesarios para englobar la compleja situación lingüística de los enclaves españoles para, en la segunda parte, continuar con un análisis detallado para definir los términos técnicos de los perfiles lingüísticos de los idiomas presentes y sus ámbitos de usos. Toda la información obtenida está vinculada al rol del castellano y su prestigio para demostrar su importancia en el área y, consecuentemente, responder a las preguntas que motivaron mi investigación. Un punto de vista esencial fue el fenómeno de las lenguas en contacto por la coexistencia de tantas lenguas en estos territorios. Los idiomas más llamativos en este contexto son el castellano, los distintos modos del árabe y el tamazight. (véanse Doppelbauer 2008ab; 2016; y Knoerrich Aldabo 2011)

En la tercera parte, examiné la situación del colonialismo y, en concreto, el influjo del colonialismo español en el norte de África. Así, la definición histórica de la toma de poder servía como la base del conocimiento necesario para la descripción de la condición castellana-marroquí. De esta manera, los conocimientos previos fueron de utilidad en la comprensión de la relación actual de ambos países. (véanse Osterhammel 1997; y Reinhard 1997; y Mücke 2011; y Ablet-Mas et al 1995)

En la cuarta, y última parte en la que dividí esta investigación, examiné las lenguas del sistema escolar de los enclaves con el tratamiento particular de Ceuta por la utilidad de las entrevistas realizadas como parte del equipo del instituto de Romanistik Universität Wien en el viaje de 2017 bajo la dirección de Ao. Univ.-Prof. Dr. Peter Cichon. En especial, centré mi atención en el abandono escolar temprano, puesto que se presenta como el problema más significativo de las ciudades vinculadas a su paisaje lingüístico, tratando sus causas y cifras. Para completar la visión conjunta, además traté la política lingüística de España

y cómo establece la posición del castellano en todo el territorio. (véanse Cichon; Doppelbauer 2008ab; y Doppelbauer 2016)

En cuanto a la lucha en contra el abandono temprano, presenté unas soluciones presentes en la literatura en relación con ambas ciudades y propuestas específicas del profesorado ceutí. Para lo cual, el eje de este trabajo giraba alrededor del uso lingüístico y su influencia en el sistema escolar. Esta investigación no solo tuvo que considerar los idiomas y el sistema educativo, sino también las circunstancias sociales, económicas y geográficas. Gracias a las conclusiones extraídas de las entrevistas se pudieron incluir factores como las causas del abandono que muchas veces faltan en la literatura o solamente están mencionadas al paso, como por ejemplo el dominio de la lengua vehicular y la importancia de conocerla bien para aprovecharla en la educación. (véanse Granzer et al 2016: 90; y Extractos de una entrevista 2017; y Rivera 2006: 14-16; y Cichon 2016: 78-80)

7.1 Respuestas a las preguntas de investigación

Las dos preguntas que guían mi investigación tematizan el rol del español en los enclaves autonómicos. Con la primera, presento la información relevante sobre el papel del castellano en general en relación con los enclaves, y con la segunda, desarrollo la cuestión del castellano asociada con el sistema escolar de estos territorios.

La base para las respuestas está formada de los hechos investigados en los capítulos previos. Por lo tanto, mi análisis previo ya expone las respuestas a las preguntas de investigación.

El rol del español juega el papel de la única lengua oficial de los enclaves, por tanto, se puede considerar que su prestigio influye en la política lingüística de Ceuta y Melilla por la carencia de otras lenguas cooficiales. A pesar de la diversidad de las lenguas presentes en las ciudades, ninguna de ellas está reconocida. Con la excepción de los ámbitos de uso de los distintos modos del árabe, del tamazight y las otras lenguas minoritarias, que muchas veces están reducidos al ámbito privado, familiar o cultural; el castellano representa lingüística y, sobre todo, políticamente a las ciudades. El hecho de que solamente se trate de campos religiosos y culturales de las comunidades minoritarias (la musulmana, la hebrea, la sindhi), legitima la elección del castellano como única lengua oficial. No obstante, en el análisis del sistema

educativo se puede constatar que esta elección genera problemas que muchas veces no están mencionados explícitamente por los estudios. (véanse Doppelbauer 2008b: 310-316; y Lázaro Durán et al 2014: 13-14; y Doppelbauer 2016: 39-40; y Constitución española 1978)

Otro factor relacionado con el rol del castellano es la Constitución española que no deja espacio para lenguas cooficiales, como ya resumido antes. La única posibilidad definida explícitamente en el documento legal es la proclamación de distintas modalidades lingüísticas. No obstante, dicha posibilidad solamente se encuentra en Melilla y no tiene repercusiones llamativas. (véanse Doppelbauer 2008b: 310-316; y Lázaro Durán et al 2014: 13-14; y Doppelbauer 2016: 39-40; y Constitución española 1978)

De esta manera, parece obvio que el castellano representa un papel esencial en los enclaves, especialmente en relación con la política lingüística y sus consecuencias para el perfil de las lenguas. Sin embargo, las altas tasas de natalidad entre las comunidades musulmanas en ambas ciudades sugieren un aumento de las cifras de arabófonos y hablantes del tamazight, y como consecuencia, es posible que en el futuro próximo el panorama lingüístico cambie. (véase Meyer 2005: 82)

Asimismo, la lengua de la instrucción en los enclaves también está constituida por el español. Aunque la realidad vivida demuestra un alto grado de bilingüismo en la población, la enseñanza se apoya en un forzado monolingüismo de las instituciones educativas. Según las entrevistas realizadas, esta decisión está unida a la utilidad del castellano para el futuro del alumnado y, por tanto, del menosprecio de su trasfondo lingüístico, entre otras razones como por ejemplo el prestigio de idiomas y sus ámbitos de uso. Lo que está claro es que el éxito escolar de los alumnos ceutíes y melillenses depende esencialmente de sus conocimientos del español por su empleo como lengua vehicular de toda la enseñanza. El problema educativo posiblemente el más grave que desafía las ciudades es el abandono escolar temprano de los estudiantes, dejando la educación sin cualificaciones por distintas razones. (véanse Extractos de una entrevista 2017; y Alcaráz Yáñez et al 2010)

El fracaso escolar ceutí cuenta con 50,7% encabezando las cifras de España junto con el porcentaje de unos 47,3% en Melilla. (véanse Alcaráz Yáñez et al 2010: 64) Según las fuentes obtenidas, las principales causas de esta problemática son el poco dominio de la lengua castellana de los habitantes cuya

lengua materna es diferente y su relación con las zonas geográficas periféricas de las ciudades, con el ámbito social respecto a cuestiones familiares, y con cuestiones socio-económicas como la situación laboral de los padres del alumnado. (véanse Sánchez Fernández 2013: 207; y Alcaráz Yáñez et al 2010: 62; y Extractos de una entrevista 2017)

La pregunta del dominio del castellano representa posiblemente el mayor desafío que los estudios del Ministerio de Educación deben averiguar y resolver. Por su importancia en la enseñanza es esencial implicar esta problemática para subsanar las cifras enormes del fracaso escolar en Ceuta y Melilla. Por esta razón, se trata de un factor que siempre debe ser incluido y examinado atentamente cuando se investiga la situación educativa de los enclaves. (véanse Alcaráz Yáñez et al 2010; y Extractos de una entrevista 2017)

8 Fuentes:

- Ablet-Mas, Abel; García-Ramon, Maria Dolors; Nogué-Font, Joan; Riudor-Gorgas, Lluís, 1995, „Geografía, ordenación del territorio y colonialismo español en Marruecos“, in: *Cahiers de Geographie de Québec*, n°106, pp. 43-59;
- Aguilera Martín, Juan Antonio, 2003, „Política y planificación lingüística“, in: *Interlinguística*, n°14, pp. 91-96;
- Aitchison, Jean, 1997, *Wörter im Kopf. Eine Einführung in das mentale Lexikon*, Tübingen: Niemeyer;
- Alcaráz Yáñez, Cristina; Ballesteros de la Vega, María; Bricha, Hounaida El Failali; Burgos Martínez, Tamara; Cano Sevilla, María; Chaib, Farah Mohamed; Fulguerts Salvatierra, María Ángeles; Gallardo Vigil, Miguel Ángel; Jiménez Jiménez, María Ángeles; Mesa Franco, María Carmen; Mohamed, Salima El Yousfi; Moreno Zurrón, Alberto; Ortiz Gómez, María del Mar; Rico Martín, Ana María; Rojas Ruiz, Gloria; Sánchez Ortega, María del Rocio, 2010, *El abandono escolar temprano en las ciudades de Ceuta y Melilla*, Granada: Ministerio de Educación;
- Alpert, Michael, 1996, "La historia militar" in: Payne, Stanley; Tuseel, Javier, Hrsg., *La guerra civil. Una nueva visión del conflicto que dividió España*, Madrid: Temas de Hoy, pp. 123-194;
- Appel, René; Muysken, Pieter, 2005, *Language Contact and Bilingualism*. Amsterdam: Amsterdam University Press;
- Aubeck, Heinz-Jürgen, 2006, *Die Philippinen: die Geschichte eines verloren gegangenen Paradieses*, Norderstedt: Books on Demand GmbH;
- Ayora Esteban, Carmen, 2006, *Disponibilidad léxica en Ceuta: aspectos sociolingüísticos*, Cádiz: Servicio de las Publicaciones de la Universidad de Cádiz;
- Ayora Esteban, Carmen, 2008, „La situación sociolingüística de Ceuta: un caso de lenguas en contacto“, in: *Tonos digital Revista electrónica de estudios filológicos*, n°16, pp. 1-24;
- Ayora Esteban, Carmen, 2010, „Diversidad lingüística y cultural en un ámbito educativo de lenguas en contacto“, in: *pragmalingüística*, n°18, pp. 30-52;

- Ayora Esteban, Carmen, 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", in: *Revista electronica de estudios filológicos*, n°26, pp. 1-15;
- Benmamoun, Elabbas, 2001, „Language identities in Morocco: A historical overview“, in: *Diaspora, Identity, and Language Communities*, n°31, pp. 95-106;
- Bentahila, Abdelâli; Davies, Eirlys E., 1994, „Patterns of code-switching and patterns of language contact“, in: *Lingua*, n°96, pp. 75-93;
- Brauner, Siegmund, 1985, *Verkehrs- und Nationalsprachen in Afrika*, Berlin: Akad.-Verl.;
- Cichon, Peter, 2016, „Una visión externa acerca del abandono escolar temprano en Melilla.“, in: Cichon, Peter; Doppelbauer, Max; Gámez, Sonia, Hrsg., *Melilla-Viena, un inédito eje de investigación social: perspectivas transculturales en torno a la percepción de la frontera sur de Europa*, Melilla: Instituto de las Culturas en Melilla, pp. 29-44;
- Cichon, Peter; Doppelbauer, Max, 2008, „Prefacio“, in: Doppelbauer, Max; Cichon, Peter, Hrsg., *La España multilingüe: Lenguas y políticas lingüísticas de España*, Wien: Praesens, pp. 7-10;
- De la Mata, Javier Ramiro, 2008, „España y el Protectorado en Marruecos: Aproximación a un proceso colonial*“, in: *Anales de Historia Contemporánea*, n°24, pp. 292-305;
- Del Valle Gálvez, Alejandro, 2007, „España-Marruecos: una relación bilateral de alto potencial conflictivo, condicionada por la Unión Europea-Panorama con propuestas“, in: *Revista electrónica de Estudios Internacionales*, n°14, pp. 1-27;
- Dietrich, Rainer, 2004, „Erstsprache – Muttersprache/First Language – Mother Tongue“, in: Strasser, Hermann; Brömme, Norbert; Ammon, Ulrich; Dittmar, Norbert; Mattheier, Klaus J.; Trudgill, Peter, Hrsg., *Sociolinguistics: An International Handbook of the Science of Language and Society/Soziolinguistik: Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*, Berlin: De Gruyter, pp. 305-311;
- Dietrich, Rainer, 2004, „Zweitsprache – Fremdsprache/Second Language – Foreign Language“, in: Strasser, Hermann; Brömme, Norbert; Ammon,

- Ulrich; Dittmar, Norbert; Mattheier, Klaus J.; Trudgill, Peter, Hrsg., *Sociolinguistics: An International Handbook of the Science of Language and Society/Soziolinguistik: Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*, Berlin: De Gruyter, pp. 311-313;
- Doppelbauer, Max, 2008a, „La constitución y las lenguas españolas“, in: Doppelbauer, Max; Cichon, Peter, Hrsg., *La España multilingüe: Lenguas y políticas lingüísticas de España*, Wien: Praesens, pp. 21-31;
- Doppelbauer, Max, 2008b, „Las lenguas en las sociedades de Ceuta y Melilla“, in: Doppelbauer, Max; Cichon, Peter, Hrsg., *La España multilingüe: Lenguas y políticas lingüísticas de España*, Wien: Praesens, pp. 304-324;
- Doppelbauer, Max, 2016, „Melilla/Tamlit, ¿la codiciada?. Realidades sociolingüísticas de una ciudad en la intersección de dos mundos.“, in: Cichon, Peter; Doppelbauer, Max; Gámez, Sonia, Hrsg., *Melilla-Viena, un inédito eje de investigación social: perspectivas transculturales en torno a la percepción de la frontera sur de Europa*, Melilla: Instituto de las Culturas en Melilla, pp. 29-44;
- Doppelbauer, Max; Fleischmann, Stephanie, 2012, „España en África y África en España - Reflexiones preliminares“, in: *Iberoromania*, n°73-74(1), pp.1-12;
- El-Madkoiri i Maataoui, Mohamed, 2003, „El mapa lingüístico-educativo marroquí y su influencia en la adquisición del español como lengua de instrucción“, in: *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*, pp. 209-238;
- Entrevistas realizadas en Ceuta, febrero y marzo 2017, bajo la dirección de Ao. Univ.-Prof. Dr. Peter Cichon, Manuscrito no publicado, equipo de la Romanistik Universität Wien, Österreich;
- Ettahri, Azeddine, 2015, „El contacto lingüístico hispano-rifeño: sus situaciones, motivaciones y consecuencias“, in: *Perspectivas de la Comunicación*, n°8(2), pp. 119-141;
- Fasla, Dalila, 2006, „La situación lingüística del Magreb: Lenguas en contacto, diglosia e identidad cultural“, in: *Revista Española de Lingüística*, n°36, pp. 157-188;

- Fasla, Dalila, 2006, „La situación lingüística del Magreb: Lenguas en contacto, diglosia e identidad cultural“, in: *Revista Española de Lingüística*, n°36, pp. 157-188;
- Fernández Batanero, José, 2005, „Inmigración y educación en el contexto español: un desafío educativo“, in: *Revista Iberoamericana de Educación*, n°36, pp. 1-13;
- Fernández García, Alicia, 2015a, „Nacionalismo y representaciones lingüísticas en Ceuta y en Melilla“, in: *Revista de Filología Románica*, n°33, pp. 23-46;
- Fernández García, Alicia, 2015b, „Repensar las fronteras lingüísticas del territorio español: Melilla, entre mosaico sociológico y paradigma lingüístico“, in: *ELUA*, n°29, pp. 105-126;
- Garrido, Joaquín, 2015, „Multilingüismo y lengua externa e interna en la política lingüística en España“, in: *Anuario de Estudios Filológicos*, n°30, pp. 131-149;
- Glück, Helmut; Rödel, Michael (Hrsg.), 2016, *Metzler Lexikon Sprache*, Stuttgart: J. B. Metzler Verlag GmbH;
- Gold, Peter, 2000, *Europe or Africa?: A Contemporary Study of the Spanish North African Enclaves of Ceuta and Melilla*, Liverpool: Liverpool University Press;
- González Enríquez, Carmen, 2007, „Ceuta and Melilla: Clouds over the African Spanish Towns. Muslim Minorities, Spaniards' Fears and Morocco-Spain Mutual Dependence“, in: *The Journal of North African Studies*, n° 12(2), pp.219-234;
- Gozálvez Pérez, Vicente, 1994, „Descolonización y migraciones desde el África española (1956-1975)“, in: *Investigaciones Geográficas (Esp)*, n°12, pp. 45-84;
- Granzer, Christine; Körrer, Johanna; Reich, Nadine, 2016, „El bilingüismo en el sistema escolar de Melilla“, in: Cichon, Peter; Doppelbauer, Max; Gámez, Sonia, Hrsg., *Melilla-Viena, un inédito eje de investigación social: perspectivas transculturales en torno a la percepción de la frontera sur de Europa*, Melilla: Instituto de las Culturas en Melilla, pp. 85-90;
- Hu, Adelheid, 2016, „Mehrsprachigkeit“, in: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Kalr-Richard; Krumm, Hans-Jürgen, Hrsg.,

- Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: A. Francke Verlag, pp. 10-15;
- Jensen, Geoffrey, 2017, „Military consequences of cultural perceptions: The Spanish army in Morocco, 1912-1927“, in: *The Journal of the Middle East and Africa*, n°8, pp. 135-150;
- Knoerrich Aldabo, Isabel A., 2011, „When Spain meets Morocco: discourses, language choices and linguistic policy in Ceuta and Melilla“, in: *Dialectologia et Geolinguistica*, n°19(1), pp. 103–118;
- Kremnitz, Georg, 1990, *Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit. Institutionelle, gesellschaftliche und individuelle Aspekte. Ein einführender Überblick*, Wien: Braumüller;
- La Porte, Pablo, 2014, „La sombra de la percepción: las autoridades coloniales británicas y francesas y el Protectorado español en Marruecos (1912-1936)*“, in: *Hispania*, n°247, pp. 495-524;
- López Morales, Humberto, 1993, *Sociolingüística*, Madrid: Gredos;
- Marley, Dawn, 2004, „Language Attitudes in Morocco following recent Changes in Language Policy“, in: *Language Policy*, n°3, pp. 25-46;
- Medina López, Javier, 1997, *Lenguas en contacto*, Madrid: Arco Libros-Cuadernos de Lengua Española;
- Meyer, Frank, 2005, „Die Städte der vier Kulturen: Eine Geographie der Zugehörigkeit und Ausgrenzung am Beispiel von Ceuta und Melilla (Spanien/ Nordafrika)“, in: *Erdkundliches Wissen*, n° 139, pp. V-313;
- Moreno Fernández, Francisco, 1998, *Principios de sociolingüística y sociología del Lenguaje*, Barcelona: Ariel;
- Moreno, Martínez, Matilde, 2005, *Diccionario lingüístico-literario*, Madrid: Editorial Castalia;
- Moscoso García, Francisco, 2002, „Situación lingüística en Marruecos: Árabe marroquí, bereber, árabe estándar, lenguas europeas.“, in: *Al-Andalus Magreb: Estudios árabes e islámicos*, n°10, pp.167-186;
- Moscoso García, Francisco, 2011, „El árabe marroquí: Una lengua y no un dialecto. Educar en la lengua materna“, in: *Revista de Estudios Internacionales Mediterráneos*, n°10, pp. 134-144;
- Moscoso García, Francisco, 2015, „El árabe ceutí, una lengua minorizada de España“, in: *Estudios de Asia y Africa*, n°2, pp. 395-423;

- Mücke, Ulrich, „Agonie einer Kolonialmacht: Spaniens Krieg in Marokko (1921-1927)“, in: Klein, Thoralf; Schumacher, Frank, Hrsg., *Kolonialkriege: Militärische Gewalt im Zeichen des Imperialismus*, Hamburg: Hamburger Edition, pp. 248-271;
- Musger, Angelina; Redl, Klaus, 2016, „Melilla, ciudad de las cuatro culturas. ¿Ciudad de cuatro lenguas? Estudio piloto sobre la situación lingüística de Melilla a nivel administrativo.“, in: Cichon, Peter; Doppelbauer, Max; Gámez, Sonia, Hrsg., *Melilla-Viena, un inédito eje de investigación social: perspectivas transculturales en torno a la percepción de la frontera sur de Europa*, Melilla: Instituto de las Culturas en Melilla, pp. 55-59;
- Olariu, Antonia, 2007, „Individuelle Mehrsprachigkeit und begriffliche Gegenüberstellung von: Erstsprache, Muttersprache, Zweitsprache und Fremdsprache“, in: *Philologica Jassyensia*, n°2, pp. 301-306;
- Osterhammel, Jürgen, 2009, *Kolonialismus: Geschichte, Formen, Folgen*, München: Beck;
- Pujol, Mercè, 2006, „Política lingüística en España y población extranjera“, in: *Las lenguas de España: Política lingüística, sociología del lenguaje e ideología desde la Transición hasta la actualidad; Lingüística Iberoamericana*, n°28, pp. 205-222;
- Reinhard, Wolfgang, 1990, *Geschichte der europäischen Expansion: Dritte Welt Afrika*, Stuttgart: Kohlhammer;
- Rivera Reyes, Verónica, 2009, „Dificultades para el aprendizaje del español de los alumnos que tienen el árabe ceutí como lengua materna“, in: *Tonos digital Revista electrónica de estudios filológicos*, n°17, pp. 1-18;
- Rivera Reyes, Verónica, 2012, *El contacto de lenguas en Ceuta*, Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes;
- Rivera, Verónica, 2006, „Importancia y valoración sociolingüística del dariya en el contexto de la educación secundaria pública en Ceuta“, in: *Tonos digital Revista electrónica de estudios filológicos*, n°12, pp. 1-21;
- Rontomé Romero, Carlos; Cantón Galvez, José Miguel, 2014, *Los usos lingüísticos de la población de Ceuta: el español, el árabe y el beréber*, Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes;

- Saïb, Jilali, 2001, „Berber and Arabic in Morocco“, in: Extra, Guus, Hrsg., *The Other Languages of Europe: demographic, sociolinguistic, and educational perspectives*, Clevedon: Multilingual Matters, pp. 429-443;
- Sánchez Fernández, Sebastián, 2013, *¿Por qué dejé de estudiar? El abandono escolar temprano en Ceuta y Melilla*, Granada: Universidad de Granada;
- Sasse, Dirk, 2006, *Franzosen, Briten und Deutsche im Rifkrieg 1921-1926: Spekulanten und Sympathisanten, Deserteure und Hasardeure im Dienste Abdelkrimis*, München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag, Pariser historische Studien;
- Sayahi, Lotfi, 2005a, „El español en el norte de Marruecos: historia y análisis“, in: *Hispanic Research Journal*, n°6(3), pp. 195-207;
- Sayahi, Lotfi, 2005b, „Language identity among speakers of Spanish in northern Morocco: Between ethnolinguistic vitality and acculturation“, in: *Journal of Sociolinguistics*, n°9(1), pp. 95-107;
- Sayahi, Lotfi, 2015, „España ante el mundo: Spain’s colonial language policies in North Africa“, in: *TRANSMODERNITY: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, n°5(3), pp. 62-75;
- Stenner, David, 2019, „Mediterranean crossroads: Spanish-Moroccan relations in past and present“, in: *The Journal of North African Studies*, n° 24(1), pp.7-16;
- Strasser, Hermann; Brömme, Norbert, 2004, „Prestige und Stigma/ Prestige and Stigma“, in: Strasser, Hermann; Brömme, Norbert; Ammon, Ulrich; Dittmar, Norbert; Mattheier, Klaus J.; Trudgill, Peter, Hrsg., *Sociolinguistics: An International Handbook of the Science of Language and Society/Soziolinguistik: Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*, Berlin: De Gruyter, pp. 412-417;
- Tschiltschke, Christian von; Witthaus, Jan-Henrik, 2017, *El otro colonialismo: España y África, entre imaginación e historia*, Frankfurt a. Main/ Madrid: Iberoamericana Vervuert;
- Vicente, Ángeles, 2003, “Le code-switching arabe marocain-espagnol dans la ville de Sebta”, in: *Proceedings of the 5th Conference of the International Association of Arabic Dialectology*, Cádiz, Universidad de Cádiz, pp. 143-153;

- Vicente, Ángeles, 2007, „Two cases of Moroccan Arabic in the diaspora“, in: Miller, Catherine; Caubet, Dominique; Watson, Janet C.E., Hrsg., *Arabic in the City: Issues in dialect contact and language variation*, New York: Routledge, pp. 123-143;
- Von Trotha, Trutz, 2004, „Was war Kolonialismus? Einige zusammenfassende Befunde zur Soziologie und Geschichte des Kolonialismus und der Kolonialherrschaft“, in: *Saeculum*, n°55, pp. 49-95;
- Walters, Keith, 2006, „North Africa/Nordafrika“ in: Walters, Keith; Ammon, Ulrich; Dittmar, Norbert; Mattheier, Klaus J.; Trudgill, Peter, Hrsg., *Sociolinguistics: An International Handbook of the Science of Language and Society/Soziolinguistik: Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*, Berlin: de Gruyter, pp.1941-1946;
- Wolff, H. Ekkehard, 2009, „Elemente einer Soziolinguistik Nordafrikas“, in: *Stellenbosch Papers in Linguistics PLUS*, n°38, pp. 42-59;
- Zouhir, Abderrahman, 2013, „Language Situation and Conflict in Morocco“, in: *Selected Proceedings of the 43rd Annual Conference on African Linguistics: Linguistic Interfaces in African Languages*, pp. 271-277;

9 Fuentes en línea:

Constitución Española, 1978, *Artículo N°3. Congreso de Diputados*, Consultado en:

<http://www.congreso.es/consti/constitucion/indice/titulos/articulos.jsp?ini=3&tipo=2>. (letzter Zugriff 24.07.19)

Real Academia Española, 2019, *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.), Consultado en: <http://www.rae.es/rae.html>.

URLs: <https://dle.rae.es/?id=5Vuaof9>

<https://dle.rae.es/?id=DIPz1fY>

<https://dle.rae.es/?id=U7OwwLR> (letzter Zugriff: 24.07.19)

Apéndice

9.1 Abstract-Deutsche Zusammenfassung

Die sprachliche Situation der spanischen Städte Ceuta und Melilla, die sich auf nordafrikanischem Boden befinden, stellen aufgrund zahlreicher Faktoren eine Besonderheit der spanischen Sprachenlandschaft dar. Infolge historischer Begebenheiten wie beispielsweise dem kriegerischen spanischen Kolonialismus in Nordafrika oder dem darauffolgenden spanisch-französischen Protektorat, sowie verschiedener Formen von Sprachkontakten, wie etwa dem Bilingualismus, der Diglossie oder der Frage nach der Amtssprache fließen ineinander und stellen Sprachwissenschaftler*innen vor ungewöhnliche Fakten. Wegen dieser speziellen historischen Sprachsituation, die durch die Machtübernahme der Spanier im 15. Jahrhundert deutlich geprägt und geformt wurde, wird das Sprachenprofil und die Frage nach der Amtssprache, und folglich auch der Unterrichtssprache der Städte, politisch und außergewöhnlich. Die Koexistenz oder das Miteinander der verschiedenen auf engstem Raum präsenten Sprachen (nämlich des Spanischen, der verschiedenen Formen des Arabischen, also des Dariya, des klassischen Arabisch und des modernen Arabisch, des Tamazight und anderen Minderheitensprachen wie des Sindhi und des Hebräischen) birgt einige Problematiken, die diese Arbeit beschreibt und in Bezug auf das Nachbarland Marokko analysiert.

Da ich im Februar/ März 2017 im Zuge einer Studienreise der Romanistik Wien die Möglichkeit bekam, Interviews mit Experten des Bildungssystems in Ceuta zu führen, bereichern diese Gespräche diese Arbeit, um vor allem auf das Schulsystem und dessen einzige Unterrichtssprache, Spanisch, einzugehen. Durch die Einschränkung der Unterrichtssprachen auf nur eine Mögliche, nämlich derselben, die die Aufgaben der einzigen Amtssprache übernimmt, ergeben sich Probleme wie die erschreckend hohe Schulabbruchszahlen der Enklaven, die mit 50,7% in Ceuta, beziehungsweise 47,3% in Melilla deutlich über dem spanischen Durchschnitt liegen und zahlreiche Auslöser haben. Die wichtigsten und ausschlaggebendsten Faktoren hierfür sind allerdings laut meinen Interviewpartner*innen die mangelnde Beherrschung der Unterrichtssprache Spanisch sowie sozioökonomische Faktoren, die in dieser Arbeit deutlich veranschaulicht und kritisch hinterfragt werden.