

Bases para la gestión de una situación de multilingüismo derivada de la inmigración

FRANCISCO FERNÁNDEZ GARCÍA
UNIVERSIDAD DE JAÉN

ABSTRACT: The present study ponders the role that the phenomenon of migration has acquired in present day society and analyses the relevance that linguistic factors possess in the satisfactory running of this society. In order to analyse these issues, this article highlights a two-fold necessity: on the one hand, that of having to clearly explain the main objectives endeavoured to be reached, and on the other hand, that of having to obtain a deep knowledge of the reality upon which one endeavours to act. As regards the first aspect, this study analyses factors such as the concept we have of integration, the obtaining of data in order to optimise the teaching of the target language, linguistic attitudes of immigrants, features of diglossic situations that may arise, and aspects of linguistic policies. As regards the second aspect, a current research project is presented which analyses the linguistic features of the migratory phenomenon in the city of Jaén.

Keywords: immigration, sociolinguistics, language teaching, linguistic attitudes, diglossia, language policy.

RESUMEN: El presente trabajo reflexiona sobre el papel que ha adquirido el fenómeno migratorio en la sociedad actual y plantea la relevancia que, para su adecuada gestión, poseen los factores lingüísticos. En este sentido, se señala una doble necesidad: la de fundamentar nítidamente los objetivos que se pretenden alcanzar, por un lado, y la de obtener un profundo conocimiento de la realidad sobre la que se desea actuar, por otro. En cuanto a la primera cuestión, se analizan factores como el concepto de integración que se maneja, la obtención de datos para optimizar la enseñanza de la lengua de destino, las actitudes lingüísticas de los inmigrados, los rasgos de las situaciones diglósicas que se plantean y aspectos de política lingüística. En cuanto a la segunda cuestión, se presenta un proyecto de investigación, actualmente en curso, que analiza los rasgos lingüísticos del fenómeno migratorio en la ciudad de Jaén.

Palabras clave: inmigración, sociolingüística, enseñanza de la lengua, actitudes lingüísticas, diglosia, política lingüística.

1. Introducción

Vivimos en la era de la *globalización*, en la que las fronteras se van desdibujando en todos los sentidos y en la que lo multicultural es, cada vez más, una realidad. Las manifestaciones de este hecho son múltiples y entre ellas se cuentan, de manera sobresaliente, los movimientos migratorios. El fenómeno de la inmigración, relativamente antiguo ya en otros países del entorno, ha cobrado una enorme y rápida importancia en España de unos años a esta parte. Y en el caso concreto del sur del país, constituye una transformación a consecuencia de la cual, prácticamente sin transición, zonas tradicionalmente caracterizadas por la emigración se han vuelto receptoras de un importante caudal de inmigrantes.

El volumen de inmigrantes que el estado español ha recibido en los últimos lustros ha motivado una reorganización de sus estructuras laborales, económicas y sociales. De hecho, los inmigrantes han configurado un subconjunto demográfico nada insignificante y se han convertido en una pieza imprescindible del tejido socio-económico nacional, motivos por los que la preocupación y el interés en su integración social van imparablemente en aumento. Dicha integración, huelga decirlo, es algo muy complejo, pues hablamos de inmigrantes de muy diversa procedencia, que tienen tras de sí trasfondos socio-culturales muy diferentes no sólo del español, sino también entre sí. De ahí que puedan surgir –y surjan, de hecho– conflictos sociales de variada índole.

Un aspecto de importancia capital con vistas a la integración es, sin duda, el lingüístico. En este sentido, el fenómeno de la inmigración exige que los poderes públicos se responsabilicen del diseño de políticas lingüísticas adecuadas, que sean capaces de responder a ese desafío esencial de armonización social mediante la minimización de los gérmenes de conflicto radicados en el plano lingüístico-comunicativo. Y aunque es cierto que las grandes cuestiones mundiales exigen grandes acciones globales, no es menos cierto que los contextos específicos y locales han de recibir un tratamiento particularizado, adecuado a sus circunstancias. En cualquiera de los dos casos, no obstante, se hace necesario un profundo conocimiento previo de la situación real sobre la que se pretende actuar, así como una nítida fundamentación de los objetivos que se aspira a alcanzar. Y ésa es tarea de, entre otros, el lingüista.

El grueso de este trabajo se centrará en la segunda de las cuestiones, es decir, en el análisis de los puntos de referencia fundamentales que han de ser tenidos en cuenta a la hora de gestionar adecuadamente una situación de multilingüismo derivada de la inmigración. Se presentará también, por último, un proyecto de investigación en curso que busca cubrir el primero de los objetivos antes señalados, a saber, el conocimiento profundo y detallado de una situación real y acotada de multilingüismo; concretamente, de la ciudad española de Jaén, una de las ocho capitales de provincia de la comunidad autónoma de Andalucía.

2. Lengua e integración: primer acercamiento

Aludíamos antes a los esfuerzos que se llevan a cabo para la integración de los inmigrantes. Pero ¿qué debemos entender exactamente por *integración*? Se ha señalado (Extra y Yagmur, 2005: 23-24; Pitkänen, Verma y Kalekin-Fishman, 2002: 3-5) que en el ámbito de la Unión Europea se hace mucho hincapié en la integración del inmigrante, pero con un concepto muy vago de integración, que puede ir desde la *asimilación* al *multiculturalismo*, es decir, desde entender –en el primer caso– que el inmigrante debe desdibujar sus diferencias respecto del nuevo entorno en que se integra hasta concebir –en el segundo caso– que dichas diferencias son un valor para la sociedad, que debe ser cuidado y mantenido. La integración como asimilación es la que, explícitamente o *de facto*, actualmente tiene más peso en la UE. Extra y Yagmur (2005: 18) explican, por ejemplo, cómo Francia ha diseñado el objetivo explícito de la asimilación, exigiendo a los inmigrantes la renuncia a sus lenguas y culturas para llegar a ser ciudadanos de pleno derecho.

Aunque con marcadas diferencias, por tanto, según en qué aspecto se ponga un mayor acento –asimilación o multiculturalismo–, parece fuera de duda que la integración cultural de los inmigrantes supone uno de los caminos fundamentales para la armonización social y la reducción al mínimo de posibles focos de conflictividad. Y una pieza clave de dicha integración social la constituyen los factores lingüístico-comunicativos, siendo esto así, como mínimo, por dos motivos. Por un lado, en una perspectiva más relacionada con la asimilación, porque la capacidad de acción comunicativa competente en la lengua de uso común será un elemento esencial con vistas a la normalización del tránsito social del inmigrante; por otro, en una perspectiva más orientada al multiculturalismo, porque la lengua de origen del inmigrante constituye con frecuencia, más allá de un mero vehículo de comunicación, una pieza esencial de sus señas de identidad, de su conciencia cultural y vital.

Respecto a la primera cuestión, debe tenerse muy presente que, por más que nuestra era digital y globalizadora establezca innumerables y fluidos cauces para el discurrir de la información, hay una circunstancia que permanece inamovible desde tiempos ancestrales: la interacción humana descansa en la facultad de intercomunicación, en su desarrollo efectivo; es decir, que el individuo ha de poseer herramientas lingüísticas suficientes para interactuar con los demás, única manera de convertirse en un ser social. Respecto a la segunda cuestión, resulta esencial considerar que la lengua materna de los inmigrados se halla muchas veces plenamente entrelazada en el conjunto de su esquema de valores, de manera que, a la hora de sopesar acciones de integración lingüística, no puede perderse de vista el hecho de que la posible vulneración del esquema de valores de un colectivo podría acarrear consecuencias sociales nefastas.

El caso de la masiva llegada de inmigrantes rusohablantes a Israel desde comienzos de los noventa, tras la desintegración de la Unión Soviética, puede aportar argumentos acerca de la relevancia de tomar en consideración ambos aspectos de la cuestión lingüística. Remennick (2003) explica que el volumen de dicho movimiento migratorio ha sido tal que ha provocado el surgimiento de una comunidad rusa en Israel que llega a autoabastecerse en muchos sentidos (material, cultural, etc.), circunstancia que, en general, ha desmotivado a sus miembros hacia la inmersión lingüística en el hebreo. Ello ha provocado que gran parte del colectivo posea, incluso después de llevar allí un buen número de años, un repertorio comunicativo muy elemental en la lengua de destino, que no va más allá de permitirle cubrir las necesidades básicas cotidianas. En este sentido, el estudio de Remennick (2003) detalla hasta qué punto esta circunstancia corre pareja con el aislamiento social y grandes limitaciones económicas y cómo, por el contrario, puede hallarse una correlación bastante directa entre los individuos que han logrado alcanzar una alta competencia en el manejo del hebreo y los que han obtenido mucha mayor integración, con manifiestas consecuencias respecto a su posición socioeconómica.

Si hechos como éstos evidencian la necesidad de potenciar la adquisición de la lengua de destino, hallazgos como los de Tannenbaum y Berkovich (2005) apuntan a la conveniencia de velar por el mantenimiento de la lengua materna. Explican que distintas investigaciones han señalado ya motivos de diversa índole (humanitarios, cognitivos, académicos, económicos) que justifican la conveniencia de dicho mantenimiento en las segundas generaciones de inmigrantes. Pero su propia investigación lleva a estos autores a encontrar otro motivo de no poca importancia. Trabajando sobre datos relativos a adolescentes que son hijos de inmigrantes rusohablantes en Israel, Tannenbaum y Berkovich (2005) hallaron una interconexión estable entre el mayor mantenimiento de la lengua materna en el joven y la mayor armonía en las relaciones familiares y, en general, el mayor bienestar emocional de las familias. La explicación parece estar en el hecho de que los problemas intergeneracionales típicos de la adolescencia se ven agudizados cuando, al no compartirse en suficiente grado el vínculo lingüístico-cultural materno, se abre una brecha mayor de la habitual. Hablamos, por tanto, del bienestar emocional de las familias inmigrantes, pero un bienestar cuya ruptura puede tener, además, consecuencias sociales dignas de consideración.

3. Hacia una adecuada enseñanza de la lengua de destino

A la hora de abordar la integración lingüístico-comunicativa del inmigrante, como parte de su integración socio-cultural global, ha de tenerse muy presente,

pues, la doble vertiente que venimos señalando: lo relativo a la enseñanza de lengua de destino pero también lo tocante a la situación en que queda la lengua de origen, así como la actitud del hablante hacia ambas.

Una primera cuestión, por tanto, de importancia evidente será la de la planificación de la enseñanza de la lengua de destino (en nuestro caso, el español) como lengua extranjera. Para alcanzar resultados óptimos en este sentido habrán de diseñarse cursos y materiales adecuados a los destinatarios de las enseñanzas, compleja tarea, desde luego, dada su heterogeneidad en una situación de multilingüismo como la que analizamos. Pero a ningún especialista en la materia se le escapa hasta qué punto puede quedar dificultada la enseñanza de una lengua si no se conocen a fondo y toman en cuenta las características de los hablantes a quienes se enseña. Varios factores resultarán esenciales en este sentido, como: *a)* el conocimiento de los rasgos tipológicos de las lenguas de origen, *b)* el perfil sociolingüístico de los subgrupos sociales que conforman los discentes, y *c)* los rasgos fundamentales de las comunidades de habla de las que proceden.

En cuanto al primero de los aspectos, habrán de obtenerse datos sobre el abanico de lenguas habladas por la población inmigrada para proceder luego a su agrupación y caracterización tipológica. A partir de ahí podrán sentarse las bases para la caracterización contrastiva de la lengua de destino respecto de grupos de lenguas de relativa homogeneidad, punto de partida para el diseño de materiales pedagógicos específicos. Además resultará relevante, en este sentido, la concurrencia de otros factores, como, de forma muy importante, la presencia de colectivos de hablantes que dominen (o posean conocimientos significativos) una lengua tipológicamente cercana a la lengua meta. Pensemos en el caso de un hablante bilingüe de origen senegalés que tenga como primera lengua el wolof y como segunda (nativa o aprendida) el francés. Evidentemente, como discente de español tendrá una apreciable ventaja (conocimiento del alfabeto, estructuras gramaticales, raíces léxicas, etc.) sobre otros individuos.

Respecto del perfil sociolingüístico de los subgrupos sociales que conforman los inmigrados, habrán de tomarse en consideración las tendencias que muestren en cuanto a estatus social, franjas de edad, sexo, etc., es decir, en cuanto a las clásicas variables sociales analizadas por la sociolingüística, que podrán ser relevantes no sólo para la enseñanza de la lengua de destino, sino también para la gestión de la lengua de origen. Pensemos en la mayor tendencia a la innovación lingüística de las generaciones más jóvenes, en la mayor inclinación a ceñirse a la norma lingüística cuanto mayor es el nivel de instrucción del hablante o en el lenguaje característicamente correlativo con cada franja de edad, según los tipos de actividades preferentes en ella. En relación con la compleja y polémica variable *clase social*, por ejemplo, principios como el de la pirámide de Trudgill (1974: 28-30) sobre intersección entre variantes geolingüísticas y sociolingüísticas pueden

contribuir a una percepción más clara sobre la homogeneidad o heterogeneidad de un grupo de hablantes con los que se vaya a trabajar.

Vayamos al tercer aspecto que señalábamos más arriba, la conveniencia de contar con datos sobre los rasgos fundamentales de las comunidades de habla de las que proceden los discentes. Pensemos, por ejemplo, que los iberoamericanos hispanohablantes pertenecen a una misma *comunidad lingüística* que los españoles pero que, sin embargo, cuando llegan a España se introducen en una *comunidad de habla* nueva para ellos, con patrones sociolingüísticos y pragmáticos específicos; cierto es que no habrán de aprender la estructura básica del idioma, pero también lo es que tendrán por delante una importante tarea de adaptación a los patrones sociocomunicativos de la nueva comunidad. Así pues, parece clara la importancia de conocer los rasgos pragmático-discursivos básicos de las comunidades de habla originarias de los inmigrados. De hecho, el predominio general de los enfoques comunicativos en la metodología de enseñanza de lenguas (Pastor Cesteros, 2005) es claro reflejo de la conciencia acerca de que enseñar la gramática de una lengua no es enseñar una lengua, por la incidencia esencial de los factores pragmáticos, que aumenta conforme lo hace la distancia cultural entre la comunidad de origen y la de destino y, por supuesto, se acentúa cuando se trata de comunidades con distintas L1. De ahí la necesidad de la búsqueda, desde la pragmática intercultural, de una tipología comunicativa que permita contrastar los rasgos de las comunidades de origen de los hablantes con los de la comunidad de destino.

Por otra parte, no se debe perder de vista otro hecho. Por más que la sociedad occidental asuma tradicionalmente como algo natural el carácter monolingüe de las comunidades de habla, es muy elevado el porcentaje, a escala mundial, de las comunidades de carácter multilingüe, en las cuales se da con frecuencia la circunstancia de que hablantes con distinta lengua materna (pero competentes en dos, tres o más lenguas de la comunidad) interactúan cotidianamente y comparten unos mismos parámetros sociocomunicativos (Gal, 2006). Este hecho tiene una consecuencia manifiesta con vistas a la planificación de la enseñanza de la lengua de destino, y es que podemos hallarnos ante individuos cuyas L1 sean tipológicamente distantes pero cuyos usos comunicativos resulten altamente homogéneos.

4. Integración y actitudes lingüísticas

Como sostienen Tannenbaum y Berkovich (2005: 290), el inmigrante se ve sometido a reajustes vitales de muy diversa índole, en gran medida relacionados con sentimientos de pérdida; entre ellos, la necesidad de cambiar la lengua no es sólo una cuestión atingente a los quehaceres diarios, sino también, y de manera

muy importante, al sentido de la propia identidad; y la consecuencia directa de dicho *shock* vital no es otra que una inevitable primera sensación de alienación (Kalekin-Fishman, Verma y Pitkänen, 2002: 174). Debería ser manifiesto, en consecuencia, que entender la integración social como un esfuerzo concentrado en desdibujar lo máximo posible la identidad cultural del extranjero supone equivocarse la perspectiva. Se impone la necesidad de conocer cuáles son las actitudes de los distintos colectivos de inmigrantes hacia sus lenguas de origen y hacia la lengua de acogida, de manera que puedan adoptarse medidas capaces de naturalizar la compatibilidad de la adaptación del inmigrante a la nueva realidad lingüístico-cultural a la que se enfrenta, por un lado, y el mantenimiento de su identidad lingüístico-cultural originaria, por otro. El camino será una «planificación lingüística bidireccional» (García Marcos, 2005: 101), es decir, no dirigida sólo hacia la sociedad receptora sino también hacia los inmigrados. Como señala Williams (2009: 64), aunque las actitudes lingüísticas sean típicamente individuales, poseen también una dimensión psicosocial, pues los individuos se ven arrastrados por las actitudes predominantes en los grupos a los que pertenecen. Por consiguiente, será el conocimiento del perfil de las actitudes de los distintos grupos el que podrá dar la medida de por dónde habrá de ir esa planificación lingüística bidireccional.

Ya sea hablando de variedades de una lengua o de lenguas diferentes, es frecuente que los hablantes tengan una actitud positiva hacia la modalidad lingüística propia y un cierto rechazo hacia la que sienten como impuesta, pero no siempre es el caso, pues también hay hablantes de variedades/lenguas minoritarias que experimentan una actitud negativa hacia la primera, con frecuencia por sentir que les impiden el ascenso social o económico (Moreno Fernández, 1998: 181). En el ángulo opuesto, la lengua puede ejercer la función de signo identificador de la minoría étnica que se encuentra en un ambiente ajeno, especialmente cuando la situación tiene implicaciones religiosas. Bradshaw (2006: 44), por ejemplo, explica que el poseer una religión distinta de la establecida como general en el lugar de destino (como los griegos en Australia) parece ser un claro factor potenciador del mantenimiento de la lengua de origen. Además, no puede pasarse por alto la diferencia fundamental entre prácticas religiosas que no están asociadas a una lengua concreta (como el Cristianismo), frente a otras que unen indisolublemente una determinada lengua a la oración o al estudio de los textos bíblicos (como el Islam).

Las actitudes lingüísticas de individuos y colectivos son, pues, variadas y podrán verse reflejadas en conductas de mayor o menor *lealtad lingüística*, según el grado en que se aferren a su lengua materna o muestren disposición a abandonarla. Por ello, el conocimiento profundo de las distintas situaciones permitirá medir el grado y el tipo de vinculación de los hablantes a su lengua materna y su predisposición al uso de la nueva lengua, factores que condicionarán,

a buen seguro, el desarrollo del proceso de integración lingüístico-social. Así, una voluntad de integración se verá, probablemente, reflejada en lo que desde la psicología se ha llamado actitud de *convergencia* comunicativa (Giles, 1984), esto es, una actitud de adaptación a la situación de habla y a los interlocutores, buscando la máxima eficacia comunicativa de la mano de una mayor empatía social. Se trata, en definitiva, de la capacidad del individuo para explotar los recursos comunicativos de los que dispone y proyectar una determinada identidad social en función del contexto de habla (Dyer, 2006: 104-105).

Claro que las actitudes convergentes pueden potenciarse con una adecuada gestión de la situación lingüística. Resultan aquí útiles los conceptos de *bilingüismo aditivo* (percibido como un proceso de enriquecimiento personal) y *bilingüismo sustractivo* (ligado a un distanciamiento de la lengua materna, posible generador de un sentimiento de frustración). Una adecuada gestión de la situación, que «cuide» la lengua materna, estableciendo los cauces adecuados para su mantenimiento y desarrollo, podrá contribuir a que el inmigrante perciba su aprendizaje como un proceso de adición y no de sustracción. Y ello será especialmente relevante en colectivos con unas actitudes lingüísticas de gran apego a su lengua, de alta lealtad lingüística. De ahí la importancia de conocer a fondo las actitudes de los distintos grupos de extranjeros que se conforman en un determinado lugar, para ofrecer un tratamiento pertinente y diferenciado a cada uno de ellos.¹

En cualquier caso, conviene insistir en que las acciones que se adopten no deberían pasar exclusivamente por un intento de asimilación, sino que el futuro de una sociedad cohesionada habrá de buscarse por el camino de la participación activa de los inmigrados en el contexto nacional de residencia, por un lado, y de la pervivencia de su identificación lingüístico-cultural con su contexto de origen, por otro. Y es que, si pensamos en la conciencia de identidad del inmigrado –en lo tocante a los factores lingüísticos–, nos daremos cuenta del modo en que se conjugan ambas vertientes (Williams, 2009: 65): por una parte, la capacidad de comunicación en una lengua muestra que un individuo es (al menos potencialmente) miembro del grupo compuesto por los hablantes de esa lengua (identificación con el entorno de destino); por otra, un individuo en edad adulta puede aprender un idioma con fines instrumentales, pero la lengua en que fue socializado seguirá siendo una parte esencial de lo que ese individuo es y, con

1. Smolicz y Secombe (2003: 5) inciden en que algunos grupos étnicos «are very strongly language centred», de manera que su existencia como grupo cultural distintivo radica principalmente en el mantenimiento de su lengua materna, mientras que en otros grupos no es tan manifiesto el hecho de que su lengua sea el eje central, pudiendo ubicarse éste, en mayor medida, en la religión o la estructura familiar.

frecuencia, de lo que los demás piensan que es (mantenimiento de los vínculos con el entorno de origen).

5. Lenguas en contacto y diglosia

Mucho se ha discutido sobre el concepto de diglosia desde su primer planteamiento en el trabajo clásico de Ferguson (1959). Así, a partir de la idea inicial, que lo restringía al uso de dos variedades de una misma lengua en el conjunto de una determinada comunidad, elaboraciones posteriores fueron ampliando la idea de diglosia para abarcar todo un conjunto de situaciones en las que dos variedades lingüísticas (de una misma o diferentes lenguas) conviven con funciones y ámbitos de uso claramente diferenciados. Aunque la legitimidad o no de dicha ampliación conceptual constituye un debate abierto (como muestra la profunda revisión de acuerdos y desacuerdos sobre el tema que realiza Hudson, 2002), podría hablarse, como mínimo, de una diglosia *stricto sensu*, en la línea de Ferguson, frente a esa otra concepción más amplia del fenómeno diglósico. Pues bien, situándonos en esa postura más ancha, debemos pensar que, en una escena de multilingüismo derivado de la inmigración, a la par que se van formando, en el lugar de destino, subcomunidades de inmigrantes de procedencia lingüística homogénea, comienza a fraguarse un conjunto de situaciones de diglosia, unidas por una común lengua A (lengua mayoritaria y prestigiosa, de uso público) y separadas por distintas lenguas B (lenguas minoritarias y no prestigiosas, de uso privado).

Lo que suele ocurrir en dichas situaciones es que, al cabo de pocas generaciones, los grupos de inmigrantes acaban abandonando su lengua y adaptándose a la lengua dominante del lugar en que se integran. Así, Spolsky (2004: 44) explica que, normalmente, tras una primera generación que aprende la lengua fuera de casa, la segunda generación, ya escolarizada en el lugar de destino, acostumbra a ser bilingüe y, con la llegada de la tercera generación, frecuentemente, la lengua patrimonial desaparece.² Pero no siempre ocurre así, claro está, pues a veces tienen lugar movimientos de lealtad lingüística que hacen a los grupos de hablantes aferrarse a la lengua B con actitud auténticamente militante, como símbolo social y de identidad cultural, con frecuencia por sentirse especialmente presionados para el abandono de su lengua, como ocurrió con los colectivos de inmigrantes de variada procedencia llegados a Australia

2. No obstante, se ha detectado, por ejemplo, que la presencia continua y prolongada de miembros de la primera generación (habitualmente abuelos), suele tener como consecuencia un mayor grado de mantenimiento de la lengua originaria en la tercera generación.

tras la Segunda Guerra Mundial (Smolicz y Secombe, 2003: 7). Y es que, en casos como éstos, resulta evidente que la elección de una lengua no es una cuestión meramente lingüística, sino de valores culturales, y el mantenimiento de la lengua B en el ámbito privado puede adquirir tal fuerza que produzca el rechazo en dicha esfera hacia quienes no la hablen. En el extremo opuesto, cuando el dominio de la variedad A sea visto como un rasgo de prestigio que impulse a mejorar su dominio, se dan casos incluso en los que el hablante se esfuerza por no dejar traslucir el acento que «delate» la existencia de la variedad B como lengua materna.³

¿De qué modo debe abordarse, pues, dicha situación? Parece fuera de duda que la acción unidireccional, ejerciendo una presión que pretenda ahogar a la lengua B, puede tener repercusiones muy negativas de diversa índole (Rotaetxe Amusatagi, 1996). De ahí esa conveniencia de la acción bidireccional que facilite a las lenguas B espacios y herramientas que permitan su desarrollo, como pueda ser integrarlas en el sistema educativo, concederles espacio en los medios de comunicación de masas, promover actividades editoriales o prensa periódica estable. Pensemos, además, que lenguas como, por ejemplo, el ruso, el árabe, el chino o el swahili (habladas como primera o segunda lengua por un significativo porcentaje de los inmigrantes llegados a Europa) constituyen vehículos de comunicación internacional cuyo peso cultural justifica, por sí solo, el interés hacia ellas.

La cierto, en definitiva, es que, en una escena de multilingüismo derivada de la inmigración, la situación de diglosia va, de un modo u otro, a darse; y, antes de que lo haga de una forma descontrolada que pueda desembocar en conflictos lingüísticos (correlato de otros conflictos), es más que conveniente gestionarla para que conduzca a una positiva convivencia.⁴ Se impone, por tanto, la necesidad de análisis particularizados que proporcionen un conocimiento suficiente para el diseño de acciones oportunas. Podemos recordar, por ejemplo, el proyecto *Multilingual Cities Project*, cuyos resultados aparecen en Extra y Yagmur (2004). Abarcando en su análisis la situación de seis grandes ciudades europeas (Bruselas, Hamburgo, Lyon, Madrid, La Haya y Gotemburgo), estos autores llegan a la conclusión de que entre un tercio y más de la mitad (según la ciudad) de los niños escolarizados hablan en su casa otra lengua en lugar de (o además de) la lengua de uso común, hecho que no tiene, en general, correlato

3. Se trata de la capacidad *indexadora* del lenguaje (Dyer, 2006: 102-103), que permite la asociación del hablante con determinadas características sociales relevantes y que puede actuar, en ocasiones, contra los intereses sociales de dicho hablante, cuando su origen lingüístico es percibido y evaluado negativamente por sus interlocutores.

4. Aunque a propósito de una situación diferente, Williams (2009: 67) señala certeramente estos riesgos: «In short, diglossia, far from being evidence of social consensus, is a *prima facie* indication of precisely the opposite –namely structural conflict, based in opposing interests.»

en el sistema educativo en el que están involucrados. Queda claro, pues, que se produce un choque entre los usos comunicativos reales y unas prácticas escolares que cierran los ojos ante dicha realidad. Y ello nos conduce a un punto esencial en el asunto que tratamos: el de la política lingüística.

6. Inmigración y política lingüística

Spolsky (2004: 42) plantea que, cuando se habla de política y planificación lingüísticas, suele pensarse en los macroniveles de acción, es decir, en los niveles gubernamentales; pero que hay un micronivel que muchas veces toma decisiones y planifica con una importancia trascendental: la familia. Y una de las mayores presiones que puede sufrir la política lingüística familiar es, precisamente, una situación de inmigración, en la que se plantea una disyuntiva fuertemente condicionada por las actitudes lingüísticas. Con frecuencia, los hijos de los inmigrantes tienden a adoptar el papel de fuerza centrífuga, dado que suelen alcanzar una mayor socialización y muestran mayor tendencia a alejarse de la herencia lingüística, pero el factor central para la orientación de la política lingüística familiar acostumbra a ser la decisión de los padres: potenciar o no el mantenimiento de dicha herencia.

En el nivel institucional, una de las cuestiones más relevantes y debatidas al hablar de política lingüística e inmigración es la forma en que debe encararse la situación en el sistema educativo. El motivo no es otro que la importancia objetiva de dicho factor; en palabras de Pitkänen, Verma y Kalekin-Fishman (2002: 9): «education often turns into the key issue in integration». Parece existir un consenso, efectivamente, en cuanto a la necesidad de integrar a esos niños y jóvenes, pero ya hemos dicho que la idea de integración admite demasiados matices diferenciadores. Moreno Fernández (1998: 222) explica que se plantean, básicamente, dos opciones en este sentido: a) el diseño de programas especiales de inmersión, como modelo transitorio, para facilitar el aprendizaje de la nueva lengua; y b) el diseño de programas que incorporen la L1 en el currículo educativo, en busca de la armonía de la cultura de origen y la de destino. De nuevo, asimilación o multiculturalismo. No obstante, en este caso, un problema se plantea por igual en ambas opciones: las dos resultan muy costosas, máxime cuando el número de L1 se multiplica por ser variado el origen de la población inmigrante. Ante ello, el camino con frecuencia escogido es el de hacer caso omiso de la existencia de los inmigrados, con las negativas repercusiones socioeducativas que ello lleva aparejadas.

Tannenbaum y Berkovich (2005: 288) señalan que, en Estados Unidos, no sólo no se promueve gubernamentalmente el aprendizaje de las lenguas minoritarias por parte de los inmigrantes sino que manifiestamente se coarta: se

espera de las segundas y terceras generaciones de inmigrantes no sólo que hablen un fluido inglés sino que lo usen con exclusividad; sólo así serán considerados parte de la sociedad general. En el caso de los hijos del gran colectivo de rusohablantes asentado en Israel, nos encontramos con niños y jóvenes en cuyos hogares se habla, con frecuencia, exclusivamente ruso, pero que no reciben en el colegio absolutamente ninguna formación en esa lengua, por la decisión del gobierno israelí de mantenerla al margen del sistema educativo. La consecuencia directa para estas segundas generaciones es una situación de semianalfabetismo en su lengua materna, que puede tener consecuencias socioemocionales muy negativas. Y es que, en general, tanto los hablantes de las lenguas dominantes como los gobernantes suelen percibir la enseñanza de las lenguas de las minorías inmigrantes como un obstáculo para la integración. En este sentido, resulta difícil entender, si pensamos en el ámbito de la Unión Europea, que los mismos que sostienen la importancia de la variedad lingüística en el contexto transnacional europeo contemplen las lenguas de las minorías inmigrantes como un problema.

Un caso distinto, apunta Bradshaw (2006), es el de la minoría griega en Australia, cuya lengua muestra alta vitalidad. Y es que la situación en ese país se ha transformado ostensiblemente en los últimos tiempos, según explican Smolicz y Secombe (2003: 7-10): después de varias décadas con un sistema educativo férreamente orientado a la asimilación, a partir de los años 80 se fue dibujando un panorama diferente, con el inglés como lengua general pero sin excluir de la enseñanza el resto de las lenguas allí habladas, situación que se ha ido potenciando posteriormente, tanto en lo tocante a las lenguas aborígenes como a las de los grupos inmigrados.

Claro que, si la introducción de las lenguas minoritarias en el currículo educativo puede cubrir el flanco del multiculturalismo (como en el caso de Australia), hay otra medida curricular que se echa de menos en la enseñanza de no pocos estados, esta vez orientada a la integración. Y no es otra que la adecuada planificación de la enseñanza de la lengua mayoritaria como L2. Es lo que ocurre, por ejemplo, en España (Hernández García y Villalba Martínez, 2008), con la inexistencia de un currículo oficial para la enseñanza del español como L2 en el contexto educativo. En Francia, si bien se ensayó, desde comienzos de los 70, un programa de enseñanza de la lengua y la cultura de origen de los colectivos inmigrados (con el objetivo, entre otros, de facilitar una futura repatriación), éste fue abandonado en 1994 y ha sido sustituido precisamente por un programa de planificación del francés como L2 (Spolsky, 2004: 70-71). En el caso de Australia, paralelamente a la apertura del sistema a las lenguas minoritarias, fue implantándose, entre los años 70 y 80, la enseñanza del inglés como L2 en el sistema educativo, rescatando así a muchos hijos de inmigrantes que antes, hablando sistemáticamente en casa su lengua materna, eran abandonados a su

suerte al llegar a una escuela en la que se hablaba una lengua que no dominaban (Smolicz y Secombe, 2003: 12). Resulta manifiesto que un nivel insuficiente de dominio del idioma de uso general conducirá, más que probablemente, al fracaso escolar, por lo que se trata de una cuestión de suma importancia para el aparato educativo y para la sociedad en su conjunto.

Por todo ello, parecen claras las ventajas de un sistema capaz de articular las tendencias asimiladoras y las multiculturalistas, o lo que es lo mismo, capaz de poner los medios para que se mantenga la vitalidad lingüístico-cultural de origen al tiempo que se potencien suficientemente las competencias en la lengua de destino.

7. El conocimiento de la realidad multilingüística. La ciudad de Jaén

En el epígrafe introductorio hacíamos referencia a una doble necesidad a la hora de abordar la integración de los colectivos de inmigrados, a saber, la de fundamentar sólidamente los objetivos que se persiguen, por un lado, y la de conocer en profundidad la situación sobre la que se pretende actuar, por otro. Tras haber dedicado el espacio precedente al primero de esos aspectos, vayamos al segundo. Cualquier tipo de intervención lingüística relacionada con la inmigración que se pretenda plantear en un entorno determinado no tendrá sentido si no parte de un profundo conocimiento previo de la situación: qué colectivos inmigrantes están más o menos representados, cuáles son sus lenguas nativas y otro variado abanico de aspectos. No es de extrañar, por ello, que de unos años a esta parte hayan comenzado a surgir iniciativas investigadoras en esa línea, con vistas a obtener una información rigurosa que permita sentar las bases de acciones posteriores.

Estas iniciativas se centran con frecuencia en el ámbito escolar, analizando el abanico de lenguas habladas por la comunidad escolar de un determinado entorno, como, por ejemplo, vemos en Baker y Eversley (2000) en relación con la ciudad de Londres o en Extra y Yagmur (2004) a propósito de seis ciudades europeas. En otras ocasiones buscan una perspectiva general y un ámbito de datos más amplio, sea respecto de un territorio, como en Alladina y Edwards (1991) sobre las Islas Británicas, sea respecto de una lengua, como en Jorgensen (2003) a propósito de la presencia transnacional del turco. La complejidad de este tipo de trabajos es, indudablemente, enorme. Así lo muestra, por ejemplo, el testimonio de un equipo de investigadores de la Universidad de Almería que hace unos años emprendió la iniciativa de catalogar las lenguas habladas por la población extranjera en una franja costera alrededor de la capital almeriense (García Marcos y Carmona García, 2002).

Resulta palpable que la variedad lingüística existente, incluso en ciudades pequeñas y no especialmente caracterizadas por la inmigración, no sólo es enorme sino también creciente. En el caso de España, además, se da la circunstancia de que, por ser tan reciente el fenómeno de la inmigración a gran escala, realmente apenas se poseen datos fehacientes en este sentido, lo que impide el diseño de programas eficaces de actuación. Se impone, por consiguiente, la necesidad de un acercamiento minucioso al fenómeno migratorio en el territorio sobre el que se pretenda actuar, sopesando sus dimensiones y características, en la búsqueda de datos no sólo sobre cada colectivo sino, incluso, sobre cada individuo. Y tal conocimiento pormenorizado difícilmente puede alcanzarse si no es a base de un acercamiento persona a persona a partir de encuestas sociolingüísticas. Ése precisamente ha sido el punto de arranque de la investigación puesta en marcha por cuatro profesores de la Universidad de Jaén, con la idea de llevar a cabo un *Catálogo de lenguas y censo lingüístico de la población extranjera estable de la ciudad de Jaén*, iniciativa que se ha visto respaldada con su reconocimiento como Proyecto de Investigación de Excelencia por la Junta de Andalucía.⁵

Por una parte, por tanto, se propone la elaboración de un catálogo de las lenguas habladas por la población extranjera del ámbito geográfico acotado, la capital jienense. El objetivo no es meramente obtener una relación de las distintas lenguas documentadas sino presentarlas agrupadas en función de su caracterización tipológica y filiación genética, acompañadas, además, de una breve descripción gramatical y una bibliografía básica de consulta. Ello contribuirá a dibujar con mayor nitidez los trazos fundamentales del mapa de los grupos culturales con los que tratamos y, además, hará que el catálogo sea una herramienta mucho más útil a la hora de planificar la enseñanza del español, pues permitirá al docente hacerse una idea clara acerca del sustrato lingüístico originario sobre el que la nueva lengua va a superponerse. La descripción de las lenguas podrá ser, por último, adecuadamente completada con un esbozo de sus rasgos pragmáticos más sobresalientes y contrastantes con los usos comunicativos europeos y, particularmente, españoles.

Ahora bien, los grupos de hablantes no son monolíticos, y el conocimiento del historial lingüístico de sus miembros (su lengua nativa y otras lenguas que puedan dominar) sería, por sí solo, insuficiente para conocer de verdad la realidad sociolingüística sobre la que se pretende actuar. No olvidemos que pretendemos contribuir a la optimización de la enseñanza de la lengua de destino, pero también, y de manera muy importante, analizar cuáles son las actitudes de los inmigrantes hacia las lenguas de origen y destino, para facilitar así el

5. Los investigadores son Francisco Fernández García, Elena Felú Arquiola, Carmen Conti Jiménez y Marta Torres Martínez. El plazo de ejecución del proyecto es 2008-2012.

diseño de acciones específicas y adecuadas de política lingüística tendentes a la multiculturalidad. Por ello, la elaboración del catálogo correrá pareja a la de un censo, entendido no tanto como una lista exhaustiva y detallada de individuos, sino como una base de datos que dé cuenta de las características principales de los grupos de hablantes, con información sobre el país de procedencia, el perfil sociolingüístico, el perfil propiamente lingüístico (qué/cuántas lenguas manejan, con qué destreza, cómo han sido adquiridas) y los aspectos psicosociológicos relacionados con las actitudes de los hablantes hacia las lenguas de origen y destino.

Entonces sí, con a la información que el catálogo y el censo pondrán a nuestra disposición, estaremos en condiciones de hacernos una idea más exacta acerca de quiénes son, lingüísticamente hablando (o, para ser más exactos, gramatical, pragmática y sociolingüísticamente hablando), los sujetos cuya integración sociocultural aspiramos a optimizar. El mapa sociolingüístico que se logrará con el catálogo y el censo (qué lenguas conviven, con cuántos hablantes, cuál es su perfil, cómo viven el contacto lingüístico) dará una radiografía sociolingüística profunda y solvente de la realidad. A partir de ella, los gestores políticos, sociales y culturales contarán con puntos de referencia objetivos, información científica contrastada para acometer acciones encaminadas a mejorar la convivencia y la cohesión social.

8. Conclusiones

Ante la creciente importancia del fenómeno de la inmigración, se hace necesaria la adopción de medidas orientadas a la integración social del inmigrante, dentro de la cual los factores lingüísticos ocupan un lugar de primer orden. Pero sólo delimitando muy claramente los objetivos que se aspira a conseguir y conociendo a fondo la situación sobre la que se pretende actuar, podrán sopesarse, realmente, las acciones oportunas.

En cuanto a la delimitación de objetivos, hemos argumentado que la vía óptima para la integración se halla, probablemente, a medio camino entre la asimilación y el multiculturalismo. Por una parte, es imprescindible el apoyo para el aprendizaje de la lengua de destino, mediante la elaboración de materiales y la ejecución de programas a partir de un conocimiento profundo de los colectivos de inmigrados a los que se van a dirigir, conocimiento que habrá de abarcar aspectos tanto lingüístico-tipológicos como socio-comunicativos. Por otra parte, no puede obviarse la toma en consideración de las actitudes lingüísticas de los inmigrados, la forma en que el contacto lingüístico incide en su sentido de la propia identidad, variable en función de las características de los distintos grupos. La potencial conflictividad de las situaciones de diglosia que se generan habrá

ser mitigada mediante una adecuada gestión que, lejos de limitarse a ahogar la lengua minoritaria, le ofrezca sus propios cauces de desarrollo; por ejemplo, mediante una adecuada política lingüística educativa, capaz de compatibilizar la óptima adquisición de la lengua y la cultura de destino con el mantenimiento de los lazos con la lengua y la cultura de origen.

En lo tocante a la necesidad de conocimiento profundo de la situación sobre la que se pretende actuar, hemos presentado un proyecto de investigación que, del mismo modo que otras iniciativas previas, pretende sentar bases sólidas que permitan alcanzar objetivos como los ahora mismo expuestos, y todo ello con la vista puesta, en último término, en lograr una mayor cohesión social, de la mano del conocimiento y del respeto entre los pueblos y las culturas.

Nota

El presente trabajo forma parte del proyecto de investigación «Catálogo de lenguas y censo lingüístico de la población extranjera estable de la ciudad de Jaén» (ref. P07-HUM-03057), financiado por la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía. En su ejecución se cuenta con la colaboración de diversas instituciones públicas y privadas, como el Excmo. Ayuntamiento de Jaén y la Asociación Jaén Acoge.

Referencias bibliográficas

- ALLADINA, S.; V. EDWARDS** (eds.) (1991): *Multilingualism in the British Isles* (vol. 1: *The older mother tongues and Europe*; vol. 2: *Africa, the Middle East and Asia*), London, Longman.
- BAKER, P.; J. EVERSLEY** (eds.) (2000): *Multilingual Capital. The Languages of London's Schoolchildren and their Relevance to Economic, Social and Educational Policies*, London, Battlebridge Publications.
- BRADSHAW, J.** (2006): «Parent and child perspectives on Greek language education in Australia», *International Journal of the Sociology of Language*, 180: 43-54.
- DYER, J.** (2006): «Language and identity», en Llamas, C.; L. Mullany; P. Stockwell (eds.) (2006: 101-108).
- EXTRA, G.; K. YAGMUR** (eds.) (2004): *Urban Multilingualism in Europe: Immigrant Minority Languages at Home and School*, Clevedon, Multilingual Matters.

- (2005): «Sociolinguistic perspectives on emerging multilingualism in urban Europe», *International Journal of the Sociology of Language*, 175-176: 17-40.
- FERGUSON, C.** (1959): «Diglossia», *Word*, 15: 325-340.
- GAL, S.** (2006): «Multilingualism», en **LLAMAS, C.; L. MULLANY; P. STOCKWELL** (eds.) (2006: 149-156).
- GARCÍA MARCOS, F. J.** (2005): «Contacto y planificación lingüísticas en Almería», *Language Design*, 7: 85-104.
- GARCÍA MARCOS, F. J.; J. P. CARMONA GARCÍA** (2002): «Contacto lingüístico y tipología de lenguas en Almería», en **LUQUE, J. D.; A. PAMIES; F. MANJÓN** (eds.) (2002): *Nuevas tendencias en la investigación lingüística*, Granada, Método Ediciones. 67-79.
- GILES, H.** (ed.) (1984): *The Dynamics of Speech Accomodation*, (Volumen monográfico de la revista *International Journal of the Sociology of Language*, 46).
- HERNÁNDEZ GARCÍA, M. T.; F. VILLALBA MARTÍNEZ** (2008): «Inmigrants in Spain: sociolinguistic issues», *International Journal of the Sociology of Language*, 193-194: 177-190.
- HUDSON, A.** (2002): «Outline of a theory of diglossia», *International Journal of the Sociology of Language*, 157: 1-48.
- JØRGENSEN, J.** (ed.) (2003): *Turkish Speakers in North Western Europe*, Clevedon, Multilingual Matters.
- KALEKIN-FISHMAN, D.; G. K. VERMA; P. PITKÄNEN** (2002): «Conclusions», en **PITKÄNEN, P.; D. KALEKIN-FISHMAN; G. K. VERMA** (eds.) (2002: 172-184).
- LLAMAS, C.; L. MULLANY; P. STOCKWELL** (eds.) (2006): *The Routledge Companion to Sociolinguistics*, London, Routledge.
- MORENO FERNÁNDEZ, F.** (1998): *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*, Barcelona, Ariel.
- PASTOR CESTEROS, S.** (2005): «La enseñanza de segundas lenguas», en **LÓPEZ GARCÍA, A.; B. GALLARDO PAÚLS** (eds.) (2005): *Conocimiento y lenguaje*, Valencia, Universitat de València. 361-399.
- PITKÄNEN, P.; D. KALEKIN-FISHMAN; G. K. VERMA** (eds.) (2002): *Education and Immigration. Settlement policies and current challenges*, New York, Routledge-Falmer.
- PITKÄNEN, P.; G. K. VERMA; D. KALEKIN-FISHMAN** (2002): «Introduction», en **PITKÄNEN, P.; D. KALEKIN-FISHMAN; G. K. VERMA** (eds.) (2002: 1-10).
- REMMENNICK, L.** (2003): «Language acquisition as the main vehicle of social integration: Russian immigrants on the 1990s in Israel», *International Journal of the Sociology of Language*, 164: 83-105.

- ROTAETXE AMUSATEGI, K.** (1996): «Lenguaje y sociedad: Sociolingüística», en Martín Vide, C. (ed.) (1996): *Elementos de lingüística*, Barcelona, Octaedro. 307-339.
- SMOLICZ, J. J.; M. J. SECOMBE** (2003): «Assimilation or pluralism? Changing policies for minority languages education in Australia», *Language Policy*, 2: 3-25.
- SPOLSKY, B.** (2004): *Language Policy*, Cambridge, Cambridge University Press.
- TANNENBAUM, M.; M. BERKOVICH** (2005): «Family relations and language maintenance: implications for language educational policies», *Language Policy*, 4: 287-309.
- TRUDGILL, P.** (1974): *Sociolinguistics: An Introduction to Language and Society*, London, Penguin Books, 1995.
- WILLIAMS, E.** (2009): «Language attitudes and identity in a North Wales town: ‘something different about Caernarfon?’», *International Journal of the Sociology of Language*, 195: 63-91.