

# LINGUAPAX REVIEW 2014

## The Management of Multilingualism in Urban Settings La gestió del multilingüisme en context urbà



**L** *i* **n**  
*g* **u** **a**  
**P** **a** *x*



*Linguapax Review 2014*  
*The Management of Multilingualism in Urban Settings*  
*La gestió del multilingüisme en context urbà*

Editat per:

**L i n**  
**g u a** Linguapax  
**P a x** **International**

Hi col·labora:

 Obra Social "la Caixa"

Coordinació editorial: Josep Cru  
Disseny i maquetació: Amélie Ponce

Fotografia de la coberta: México DF, Edificios sobre el Paseo de la Reforma, Alejandro Islas Photograph AC



Aquesta obra està subjecta a una llicència de  
Reconeixement-NoComercial-CompartirIgual 4.0  
Internacional de Creative Commons

## CONTENTS - CONTINGUTS

<b>FOREWORD</b>	<b>5</b>
Josep Cru, editor	
<b>BARCELONA, CIUTAT PLURILINGÜE</b>	<b>9</b>
M. Carme Junyent, Pere Comellas Grup d'Estudi de Llengües Amenaçades (GELA), Universitat de Barcelona	
<b>NON_MALAYSIAN LANGUAGES IN THE LINGUISTIC LANDSCAPE OF KUALA LUMPUR</b>	<b>17</b>
Maya Khemlani David, Faculty of Languages & Linguistics University of Malaya Kuala Lumpur, and Syed Abdul Manan, PhD candidate Faculty of Languages & Linguistics University of Malaya Kuala Lumpur	
<b>SUCRE, POTOSÍ, HAMBURGO: ¿CIUDADES EDUCADORAS MULTILINGÜES PARA NIÑOS MIGRANTES?</b>	<b>29</b>
Utta von Gleich, Universidad de Hamburgo	
<b>MÉXICO-PARÍS: UN VIAJE ETNOGRÁFICO POR DOS CIUDADES MULTILINGÜES NEGADAS</b>	<b>51</b>
Karla Janiré Avilés González, Dra. en Antropología Social por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), México D.F.	
<b>PRATIQUES LINGUISTIQUES DANS LES VILLES AFRICAINES MULTILINGUES : L'USAGE DES LANGUES DANS LES ÉGLISES, LES ÉCOLES ET CHEZ LES MUSICIENS AU CAMEROUN</b>	<b>73</b>
Etienne Sadembouo, Université de Yaoundé - Centre ANACLAC de Linguistique Appliquée - Linguapax Afrika	
<b>ADDRESSING MULTILINGUALISM IN AUSTRALIAN CITIES: MELBOURNE</b>	<b>87</b>
Denis Cunningham, Secretary General, Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes (FIPLV)	



## FOREWORD

**Josep Cru, editor and Linguapax delegate for Europe, School of Modern Languages, University of Newcastle, U.K.**

The aim of this Review is to give a sociolinguistic account of the opportunities and challenges that the management of multilingualism poses in several urban settings across the globe. That cities have always been blossoming contexts for human contact and interaction is almost a truism. However, the current process of globalisation, which is fuelling rampant urbanisation worldwide, seems to call for a deeper understanding of the role of cities as central sites for the maintenance or loss of linguistic diversity. According to the UN, by the middle of 2009, the number of people living in urban areas (3.42 billion) had surpassed for the first time in history the number living in rural areas (3.41 billion) and since then the world has become more urban than rural. This trend is expected to continue in the coming decades. Moreover, as the papers in this publication show, migration, whether within national borders or transnational, is an ever growing phenomenon that is changing the face, both the landscape and the soundscape, of most large urban centers in all continents. The term ‘super-diversity’ (Vertovec 2007) has been coined to underline the increasing sociocultural complexity that is becoming the norm in many cities all over the world. Furthermore, the ongoing spread and consolidation of the Internet is further changing patterns of communication by creating new communicative opportunities and environments and facilitating the maintenance of transnational connections through virtual social networks.

Against this background, contributions in this book attest to the growing sociolinguistic complexity of cities and suggest the need to go beyond deeply entrenched linguistic ideologies sustained by what Gogolin (2008) has called the ‘monolingual habitus’, namely, the association of one language with one nation. Indeed, the articles below unveil the tensions that arise between highly complex practices that seem to arise organically from the ground up and top down traditional language policies which are proving ill-suited for the management of diversity. The study of urban linguistic landscapes, an area of interest in sociolinguistics that can inform language policy and planning through public use of non-dominant languages (Shohana and Gorter 2008; Shohana et al 2010), is the topic of two of the papers that follow.

The first contribution, written by Carme Junyent and Pere Comellas, analyses a corpus of names of restaurants to account for the ever more frequent visibility of linguistic diversity in the ‘cityscape’ of Barcelona. After providing statistics that support significant changes in the demography of the Catalan capital, the authors point out the main languages used for restaurants. Apart from the expected use of Spanish and Catalan as local languages, English, Italian, French and Japanese stand out within the corpus they examine. Junyent and Comellas highlight the connotations associated with each language and arising ambivalences that can index both authenticity and artificiality. Be that as it may, they maintain that increasing multilingualism and a more complex sociolinguistic situation in Catalonia is helping overcome the pressure being put on Catalan by the tenets of still dominant simplistic views of Spanish/Catalan bilingualism.

Further to the topic of linguistic landscape, Maya Khemlani David and Syed Abdul Manan look at public signage in the capital of Malaysia. A highly multilingual city of South East Asia, Kuala Lumpur offers not only linguistic diversity, but also the saliency of diverse writing systems, which has important repercussions for literacy analysis. Aside from the predominant use of Bahasa Melayu, which the government favours through specific linguistic legislation, English, Mandarin Chinese and, to a lesser extent, Tamil are mainly used in signboard in Kuala Lumpur. In this case study, the authors present other languages that can be seen in public signage. Through a combination of photograph and interview analysis David and Manan find out that Arabic, Myanmar (Burmese), Bengali, Urdu and Nepali have a significant presence in the cityscape of Kuala Lumpur. Religion, migration, and literacy are the main factors that explain the use of these language and their respective scripts in public signage. According to the authors, both symbolic and functional reasons lie at the core of this bottom up choice of non-Malaysian languages, despite strict official language policy that discourages the promotion of languages other than Bahasa Melayu.

The following contributions by Utta von Gleich and Karla Avilés primarily focus on the management of multilingualism in Latin American urban contexts, but both authors include a European city as a counterpoint to their main analysis. Von Gleich deals with the cities of Sucre and Potosí as important destinations of internal migration movements in Bolivia. After providing some census figures that explain rapid urbanisation processes in that country, she examines recent legislative reforms that have had a significant impact on the status of indigenous languages and the acknowledgment of the plurilingual and multiethnic nature of Bolivia. As she notes, article 5 of the Constitution of 2009 spells out the indigenous languages that are granted official status alongside Spanish (36 in total). Von Gleich reviews then the main tenets of a current programme of Intercultural Bilingual Education implemented in Sucre. Her contribution finishes with an overview of the project LIMA (Linguistic Diversity Management in Urban Areas), recently undertaken by researchers at the University of Hamburg in this Hanseatic city, and a general comparison between both the Bolivian and German contexts. Similar to von Gleich's approach, Avilés explores the issue of multilingualism in a Latin American (Mexico City) and a European city (Paris). Theoretically drawing on both Anthropology and Sociolinguistics and adopting an approach based on her own experience and ethnographic research, she points out a series of language ideologies that underpin homogenising official policies and that lead to a denial of diversity or worse to blatant discriminatory practices. While Mexico DF stands as the most linguistically diverse urban center in Latin America, Avilés argues that multilingualism in that city is steadily decreasing. Thus, as in other Latin American countries (Marr 1998), cities may become key contexts where shift to a dominant language, in this case Spanish, takes place. Again, discrimination and racism work towards the concealment of indigenous languages or, at most, towards their marginal use in the private sphere. If Mexico's institutional language policies are still based on monoglossic ideologies, despite recent efforts to recognise cultural and linguistic diversity, France represents the quintessential example of a country that promotes an inextricable nexus between one language-one nation-one people. Although timid recognition of so-called regional languages in France seems to be underway, Avilés highlights the fact that an 'ideology of contempt' (Grillo 1998) does not only apply to languages other than French but

also to non-standard accents, which she illustrates with her own sociolinguistic experience as a migrant in Paris.

Moving on to Africa, where multilingualism is the norm, Sadembouo underlines current trends of geographical flows due to widespread migration to cities in Cameroon. Specifically, he looks at the situation in this country, often referred to as 'Africa in miniature', by bringing into focus churches, schools and popular music as domains for the reproduction of local languages in urban contexts. Whereas projects to foster multilingualism at schools, such as PROPELCA, raise complex ideological and technical issues that have to do with literacy and standardisation and the entrenched use of European languages (French and English) for educational purposes, sustainable multilingualism on the ground stemming from organic practices such as singing, both in liturgical and popular music genres, are thriving. As the author notes, crucial to the blossoming of this meaningful and functional multilingualism is its emotional component. Against these grassroots practices, the education system still represents a central domain for the implementation of institutional policies aimed at planning language in a stratified and, I would argue, potentially hierarchical way.

Finally, and further to the topic of multilingual education, Cunningham examines a case study of a state-funded multilingual school in Melbourne, the Victorian School of Languages, against the backdrop of evolving multicultural policies in Australia since the 1970s. The author underscores the advantages of teaching heritage languages in this unique school such as the boost to the self-esteem, sense of achievement, cognitive enhancement and cultural pride of its student, offering, as he puts it, "an excellent model of inter-racial harmony".

To conclude, what all these contributions show is the impending need to come up with new ways of dealing with linguistic diversity that supersede old models of language policy that do not take into account the enormous variety of linguistic practices on the ground. In any case, while multilingualism has been the norm rather than the exception in many locales, exponential growth of mobility and the complexity of communicative exchanges worldwide calls for a finer and renewed analysis of horizontal and grassroots initiatives geared to sustaining language diversity. Even the term multilingualism, often used to denote a mere juxtaposition of 'monolingualisms', does not quite capture ever more common heteroglossic and hybrid practices that problematise traditionally essentialist conceptions of language and identity. Last but not least, the promotion of multilingualism, rather than its mere recognition, should be a key part of public policies to fight against racism and other discriminatory practices, an issue that emerges in all contributions to this book, and which is determinant to trigger language shift to dominant/colonial languages.

## References

- GOGOLIN, INGRID (2008): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster/ New York.
- GRILLO, RALPH. 1989. *Dominant Languages: Language and Hierarchy in Britain and France*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MARR, TIM. 1998. *The language left at Ticlio: social and cultural perspectives on Quechua loss in Lima, Peru*. Doctoral dissertation. University of Liverpool, UK.
- SHOHAMY, ELANA AND DURK GORTER. 2008. Introduction. In Elana Shohamy and Durk Gorter (eds.), *Linguistic Landscape. Expanding the Scenery*, 1-10. New York: Routledge.
- SHOHAMY, ELANA; ELIEZER BEN RAFAEL AND MONICA BARNI (EDS.). 2010. *Linguistic Landscape in the City*. Bristol: Multilingual Matters.
- VERTOVEC, STEVEN. 2007. *Super-diversity and its implications*, *Ethnic and Racial Studies* 29(6): 1024-54).



## BARCELONA, CIUTAT PLURILINGÜE

M. Carme Junyent & Pere Comellas - Grup d'Estudi de Llengües Amenacades (GELA), Universitat de Barcelona

### Resum

*La primera dècada del segle XXI ha significat per a Barcelona un canvi demogràfic —de fet, demolingüístic— sense precedents. Si la dècada dels seixanta del segle XX marca la bilingüització generalitzada de la ciutat, cinquanta anys després ens trobem que un 17% dels seus veïns ve de països d'arreu del món i un percentatge molt considerable no té ni el català ni el castellà com a primera llengua. No cal dir que aquesta diversitat ha impregnat la vida de la ciutat i es manifesta en molts aspectes de la vida quotidiana, per bé que, podríem dir, no de manera proporcional; és a dir, hi ha llengües que tenen més presència pública que ús real (català, italià), i d'altres que, a l'inrevés, tenen molt poca presència pública i força més de real (àrab, anglès). Per mostrar aquesta penetració de la diversitat lingüística a la ciutat hem triat els noms dels restaurants de cuina especialitzada en una cultura, sobretot perquè són noms que es trien lliurement i que, per tant, també responen a les representacions dels autors: què volen transmetre i com creuen que ho transmetran millor.*

### Canvis demogràfics i demolingüístics a la Barcelona de la primera dècada del segle XXI

És prou sabut que en bona part de Catalunya s'ha produït durant els darrers quinze anys un gran canvi demogràfic —i en aquesta ocasió, també demolingüístic— enorme. No és la primera vegada que el territori rep una allau migratòria de grans proporcions. Tanmateix, una particularitat d'aquesta recent migració és, sens dubte, la diversitat demolingüística que presenta. En altres èpoques històriques es pot haver donat l'arribada de contingents igual o més importants en termes relatius, però sens dubte es tractava de població molt més homogènia des del punt de vista de l'origen i de les característiques culturals (Moreu-Rey 1959; Nadal i Giral 2000; Espasa et al. 2009). A Barcelona, l'any 2000 els veïns d'origen estranger eren aproximadament un 3,5% de la població (IDESCAT 2012). Durant el segle XXI, aquesta proporció s'ha multiplicat, com es pot veure a la taula 1:

**Taula 1: Evolució del percentatge de població estrangera a Barcelona**

	Gener 2003	Gener 2004	Gener 2005	Gener 2006	Gener 2007	Gener 2008	Gener 2009	Gener 2010	Gener 2011	Gener 2012
% població estrangera	10,7	12,8	14,2	15,9	15,6	17,3	18,1	17,6	17,3	17,4

Font: Ajuntament de Barcelona, <http://www.bcn.cat/estadistica/catala/dades/inf/pobest/pobest12/part1/t11.htm>)

Es tracta de dades sobre la nacionalitat. Pel que fa al lloc de naixement, la proporció és encara més alta: un 21,2% de la població barcelonina l'any 2011 havia nascut fora d'Espanya. De les 341.854 persones censades i nascudes a l'estranger aquell any, només unes 160.000 havien nascut en un país de llengua oficial espanyola, de manera que, en una estimació conservadora<sup>1</sup> basada en el lloc de naixement, obtindríem que uns 280.000 barcelonins no tenien com a llengua inicial ni el català ni el castellà, és a dir, més d'un 17% de la població (totes les dades són de l'Instituto Nacional de Estadística, de l'explotació del padró continu). Si, a més, restringíssim l'estadística als grups d'edat centrals, posem per cas entre 20 i 50 anys, la proporció és encara més alta.

Tenim, doncs, una població a la ciutat altament diversa pel que fa a la llengua, i això es fa palès en molts àmbits. Tanmateix, és evident que la visibilitat de la diversitat lingüística de Barcelona no manté en absolut una relació proporcional amb la mida de les respectives comunitats. Per qüestions probablement molt complexes, determinades llengües són o semblen molt més visibles que altres. Aquesta manca de proporcionalitat general es presenta, també, de manera irregular, en el sentit que en els múltiples àmbits de la vida urbana hi ha grans diferències pel que fa a la presència lingüística (Mark 2011). Hem triat, doncs, un àmbit en què la diversitat lingüística hi és considerablement present —molt més present que en la majoria d'espais públics i privats— i que a més presenta una visibilitat alta pel fet que forma part del paisatge urbà. Es tracta del món de la restauració.

La tria no és casual: un dels primers trets d'impacte cultural que Barcelona —i de fet moltes altres ciutats amb capacitat de crida— va mostrar i en què de seguida va ser receptiva és sens dubte la gastronomia. D'altra banda, els hàbits alimentaris, al contrari d'altres aspectes culturals com el calendari festiu, els patrons de relació familiar o, evidentment, els religiosos (potser una de les esferes de la vida cultural més simètricament oposades a la gastronomia en aquest sentit), manifesta una gran facilitat tant per a l'adopció com per a la hibridació. Així, mentre que sovint els aspectes esmentats són resistents tant a l'aculturació com al canvi, la cuina fàcilment entra en els costums quotidians d'altres cultures i alhora permet un grau d'adaptació i d'acomodació als patrons ja existents molt alts (Fishler 1985). És fàcil adoptar un plat d'una altra cultura, i també és fàcil adaptar-lo. De fet, és fàcilment constatable fins a quin punt som deutors en l'àmbit gastronòmic del saber fer d'altres cultures, tant pel que fa a procediments com a productes. Com també ho és el fet que certs plats considerats avui del tot idiosincràtics d'una determinada cultura són producte d'una hibridació (per exemple aplicant un procediment local a un producte foraster, o al contrari) reeixida i del tot integrada (Massanés 2006). Un tret que acosta també la cuina a la incorporació lèxica via manlleus.

Així doncs, pretenem exemplificar l'impacte demolingüístic de la nova immigració a Barcelona a través d'un dels possibles aspectes relacionats amb la gastronomia: els restaurants, i en particular els noms que els seus propietaris els han triat.

<sup>1</sup> Conservadora perquè dona per suposat que no hi ha nascuts als països de llengua oficial espanyola que tinguin una altra llengua inicial, cosa que en alguns casos és extremament inexacte. No només és evident que una part dels nascuts a països com Equador, Bolívia o Perú tenen com a llengua inicial alguna d'ameríndia, sinó que en casos com el Paraguai la proporció de parlants de guaraní com a llengua inicial seria clarament superior a la de parlants de castellà.

## La mostra

Barcelona compta amb una àmplia llista de restaurants de gastronomia especialitzada en una cultura o una àrea cultural. Per bé que, com dèiem, bona part de la tradició gastronòmica local i dels productes que utilitza és de fet el fruit d'importació (ja sigui via immigració, ja sigui via emigració i retorn), és evident que els membres de la comunitat —i novament com passa amb les incorporacions lèxiques— han perdut la consciència d'aquest fet. Que el pa amb tomàquet, les mongetes o l'escalivada es considerin plats emblemàtics de la cultura catalana —amb productes americans d'arribada, en termes històrics, força recent— n'és una prova prou clara. En canvi, les gastronomies contemporànies (o les versions més o menys adaptades que arriben a occident) originàries de l'extrem orient, orient mitjà, el Magreb, Europa central i oriental, Àfrica o Amèrica del Sud són clarament percebudes com a exògenes, fins i tot exòtiques, cosa que en resulta un dels atractius. Ara bé, el reclam exòtic de la gastronomia s'acompanya de la visibilització, sovint a través de l'estètica però sobretot del nom del restaurant, d'altres trets lingüístics i culturals que permeten una identificació més estereotipada del tot cultural que conforma l'oferta gastronòmica immigrada. Per això ens hem interessat pels noms dels restaurants com a símptoma de la voluntat de visibilitzar una cultura i d'associar-la a determinats elements.

Els noms dels restaurants internacionals que hem fet servir en aquest article són trets de la pàgina web *www.bcnrestaurants.com*. Per tal de situar-los en un context, hem inventariat les llengües dels noms de 303 restaurants dels 880 que hi figuren. 100 restaurants de la mostra tenen nom català, 78 el tenen castellà, 38 tenen noms homògrafs català-castellà, als quals en podríem afegir 5 més que aprofiten les possibilitats de l'homografia amb altres llengües (Gusto), o que les combinen (Verd & Co, Hungaryto). En la resta del corpus hi ha 117 noms en altres llengües, per ordre de freqüència: anglès (20), italià (17), francès (9), japonès (7), llatí (7), basc (6), gallec (5), àrab (3) i asturià (2). A aquestes hi podem afegir amb un nom cadascuna el tibetà, el bengalí, l'hindi, el kannada, el nepalès, el sànscrit, el celta i el venecià. La resta o bé són sigles o bé són antropònims.

Així doncs, la mostra constitueix un 34% dels noms de restaurant inventariats a l'esmentada pàgina web.

## Els noms dels restaurants de Barcelona

Els noms de restaurants, com, en general, els noms d'establiments comercials, rarament són només informatius, sinó que apel·len també al destinatari. En una ciutat que es presenta oficialment com a bilingüe, i a vegades —malgrat l'evidència— fins i tot s'hi autorepresenta, la mateixa tria de llengua ja és un missatge: és molt diferent posar de nom L'oucomballa o Paco Meralgo; igualment, incorporen també tot un altre missatge noms com El pintor, La generosa o La reina, que són perfectament homògrafs en català i en castellà. No cal dir que, en el cas de restaurants internacionals, aquesta tria està condicionada per altres factors, entre els quals la familiaritat amb la llengua i/o amb la cultura.

Per bé que, segons la mostra obtinguda, l'anglès és la tercera llengua emprada en els noms de restaurants, en els restaurants de gastronomia especialitzada vinculada a cultures exògenes hi és gairebé absent: hi ha The Tatami Room (japonès), Made in Italy (italià), Out of China (xinès), Thai Barcelona (asiàtic). Entre els 20 restaurants amb nom anglès de la mostra hi trobem algun antropònim (Flaherty's), algun topònim (Windsor) i alguns jocs de paraules que pressuposen la familiaritat amb la llengua (Cool Bites, Hotdoks, Take Eat Easy, Speakeasy). En general, però, i si tenim en compte el coneixement i ús de la llengua de la població, l'anglès està clarament infrarepresentat, i aquesta poca presència tampoc no es corregeix amb l'oferta gastronòmica anglesa, que es limita a alguns pubs.

### L'italià, llengua gastronòmica

Els restaurants italians són els més nombrosos entre els especialitzats en una cultura a Barcelona, i en els seus noms es pot veure com es dona per suposada la familiaritat dels barcelonins amb la llengua italiana i amb el país. Així, hi trobem antropònims (Bimba's, Da Paolo, Da Greco, De Raimondo, Isabella's), topònims (Toscana, Tramonti 1980, La Bella Napoli) i referències a llocs emblemàtics (Caffe di San Marco). La familiaritat amb la cultura italiana es palesa també en els noms que fan referència a la música o la literatura (Donizetti, La Traviata, O sole mio, Il Mercante di Venezia). Juntament amb aquests, un altre grup juga amb la proximitat de les llengües i posa noms que son clarament intel·ligibles sense deixar de ser marcadament italians (La Delizia, La Mamma, La Bella Donna, La Perla Nera, Non Solo Pizza, I Sapori d'Italia, A Tavola, Pane, Amore...). Aquesta proximitat permet altres combinacions no sempre transparents (Il Vecchio Porto, Trattoria del Mare, Murivecchi, Fratelli La Buffala, Specchi Magico, Anticui Sapori) i, finalment, termes que no és gens segur que siguin entesos pels parlants de llengües romàniques de la ciutat (Al Passatore, Le Cucine Mandarosso, Il Montello, La Briciola, La Locanda). Naturalment, també hi ha lloc per als jocs de paraules (Pasta e Basta, Il Pomo d'Oro) i per a les combinacions bilingües (Pizza Concept, Divina Pasta).

Tractant-se de restaurants, no poden faltar els termes gastronòmics (Le Quattro Stagioni, Saltimbocca, La Tagliatella, La Focaccia). El que mostra més clarament, però, la familiaritat amb la llengua són d'una banda les locucions i, de l'altra, les formes dialectals. Pel que fa a les primeres, n'hi ha de ben senzilles (Buon Appetito Born, Buongiorno), però també d'altres amb un grau d'elaboració notable (Un Posto al Sole, Bene Assai, C'era una Volta, Al Contadino Sotto le Stelle, I Buoni Amici). En el cas de les formes dialectals (Napul'è, Meneghina, Il Mestolo, Xemei) és evident que, en general, es compta amb la intel·ligibilitat, però ben segur que hi ha també una forma d'identificació. Finalment, alguns noms "inclassificables" com ara Quaranta —forma homògrafa català-italià—, Zero Zero 39 —prefix telefònic d'Itàlia—, i De Gustibus Italiae, un nom llatí que, com hem vist en el corpus, no és rar en els noms de restaurants de Barcelona.



## Castellà d'accent americà

Els canvis demolingüístics que han tingut lloc a la ciutat en els darrers anys també es manifesten en la major presència del castellà, però això no vol dir que els noms siguin intel·ligibles per a la població local. Noms com Aché Pa Ti (cubà) o El Último Agave (mexicà) poden ser interpretats com a noms en llengua espanyola, però el significat probablement és desconegut per a la majoria de barcelonins. Els restaurants mexicans i argentins (els més nombrosos dels restaurants americans a Barcelona) segueixen el patró que hem detectat per als italians. Així, trobem topònims, referents culturals, expressions autòctones i alguns que per més que poguem identificar lingüísticament no deixen de ser referents aliens. Els topònims són habituals en els noms de restaurants especialitzats en una cuina cultural, i el castellà d'Amèrica no n'és una excepció (Chihuahua, Chapultepec, Cantina Tijuana i Tlaxcal en els mexicans, i Argentina Vinya Rosa, Puerto Madero, El Calafate, Tafi Argentino, Pampiro i Patagonia en els argentins). Els referents culturals poden pertànyer a la cultura popular: Cantina Machito o Las Mañanitas Tex-Mex (referències a la música popular mexicana), Gaucho's; o cinematogràfica: 9 Reinas, en referència a la famosa pel·lícula. Pel que fa a les expressions, tothom pot entendre "Hola Manito" o "Qué bueno que viniste", expressions fossilitzades i vinculades en l'imaginari a un estereotip cultural. En altres casos, els referents poden ser clarament aliens com en el ja esmentat "Agave" (una planta mexicana) o El Alebrije (figura de fang típica mexicana que representa un animal). I finalment, s'introdueixen alguns termes de llengües ameríndies com en el cas del Chilam Balam (maia) i Caleuche (maputxe).

Els restaurants cubans tampoc no s'escapen del patró topònims (Habana Vieja, Habana Barcelona), referents culturals propers (Cubanito —combinat de rom i suc de tomàquet—, La Guajira —nom cubà que significa pagesa, famós per la cançó "Guajira guantanamera", és a dir, pagesa de Guantánamo), locucions més o menys intel·ligibles però alienes (La Paladar del Son —gènere musical popular) i, finalment elements culturals aliens, en aquest cas originats en la tradició religiosa de la santeria, d'arrel africana (Aché Pa Ti i Ochún Aché, ambdues expressions de benedicció). En el cas dels restaurants peruans, en canvi, s'ha recorregut majoritàriament als noms quítxues o a referències a altres cultures precolombines (Kenko —laberint en quítxua—, Mochica —cultura precolombina que es desenvolupa a la costa nord de l'actual Perú— i Inka Taki —"cant de l'inca", nom també d'un grup musical dels anys setanta de segle XX).

## L'Àsia oriental

Una especialitat que ha crescut molt en els darrers anys és la dels restaurants japonesos. A la pàgina web consultada se n'hi troben 47, 10 dels quals tenen el component "sushi" en el seu nom, i encara algun altre que també fa referència a una especialitat de sushi (Temaki) o a altres plats (Udon). A més, els japonesos són els que més recorren a l'anglès d'entre els restaurants d'especialització cultural, sovint, però, amb expressions de matriu anglesa però un cert grau d'hibridació: Big Fish Amigó, Sushi Fusion o The Tatami Room. També aquí hi trobem alguns topònims, com el famós Fuji Yama i d'altres de menys identificables com Nagomi o Kim. Hi ha elements culturals força



coneguts i vinculats a l'estereotip japonès, com Ikibana (l'art floral decoratiu japonès), i també de l'àmbit de les arts (Shibui, un concepte estètic molt menys conegut que l'anterior a occident). Altres referents culturals importants japonesos donen noms a restaurants, però resulten majoritàriament opacs per als barcelonins: Watatsumi (deïtat marina del sintoïsm), Maturi (nom genèric dels festivals). Un cas paral·lel al de l'italià Il Mercatore de Venezia és el del

restaurant Yamadori, el primer restaurant japonès instal·lat a Barcelona, que agafa el nom d'un dels personatges de l'òpera *Madame Butterfly*, és a dir, es tracta d'un referent pres per un producte cultural occidental del Japó i que en certa manera el Japó reintegra.

Contràriament als japonesos, els noms dels restaurants xinesos rarament utilitzen noms xinesos, tret dels topònims (L'Olla de Sichuan, Out of China, Memorias de China, La Xina, Shanghai 1930, Rio Dragón, Pato Pekin), per bé que algun encara es permet algun joc de paraules (Wok & Bol). Els xinesos, a més, van ser durant molt de temps els restaurants d'especialització cultural pràcticament hegemònics a Barcelona, i han explotat sovint noms molt estereotipats, com si els seus propietaris intentessin batejar l'establiment amb el nom que un occidental esperaria que ha de tenir un xinès.

Si els restaurants xinesos han anat augmentant a un ritme sostingut durant molts anys i els japonesos han crescut de cop, encara ha quedat espai per a altres asiàtics que han aportat noves llengües a la ciutat, encara que, de fet i com en altres casos, els topònims siguin els noms més habituals. Així, entre els hindús: Sindur, Mayura, Rangoli, Annapura, Jaipur, Himalaya; entre els nepalesos: Himali, Kathmandú, Namaskar Nepal; o els d'altres especialitats asiàtiques: Seoul, Hanoi, Indochine. Tanmateix, també hi abunden els referents culturals: Bembí (melic, vincl), Khana (poeta bengalí medieval), Om India (la famosa síl·laba sagrada de l'hinduïsm també incorporada pel budisme), Shanti (pau en sànscrit), Govinda (un dels noms de krishna), Bollywood (la indústria cinematogràfica de Mumbai), Kailash (una muntanya tibetana considerada sagrada per diverses tradicions religioses) o Betawi (el gentilici de Jakarta, basat en l'antic nom colonial de la ciutat).

## Altres cultures

Si hi ha un col·lectiu poc representat en la restauració a Barcelona, aquest és el marroquí, o, si es vol, el del nord d'Àfrica. La seva població a Barcelona és molt superior a la japonesa (és de fet el grup estranger majoritari) i en canvi el nombre de restaurants

d'especialitats àrabs i magribines no són tants ni de bon tros com els japonesos. Per bé que el primer restaurant àrab a Barcelona va triar com a nom La rosa del desierto (un altre estereotip), després també hem tingut antropònims (Abou Khalil), topònims (Karakala, Ugarit, Mesopotàmia) i referents prou coneguts (Yasmin, Albarakah, Al Jaima).

Si el col·lectiu magribí està poc representat, l'Europa de l'Est s'acosta als límits de l'anglès en l'àmbit de la restauració. Un restaurant que ofereix cuina de la zona va triar com a nom Yalta-Crimea perquè entre els seus treballadors n'hi ha de tot el món, i un restaurant romanès va triar com a nom el previsible Crama Dracula.

### La restauració com a símptoma i com a refugi cultural

El canvi demolingüístic de la ciutat s'ha reflectit en tots els àmbits, encara que la imatge que es projecta no correspongui necessàriament a la realitat. En el cas del nom dels restaurants hem vist que poden ser una manera d'acostar altres realitats, però també de lligar-se a la local, de manera que sí que funcionen com a metàfora del que és la ciutat, un àmbit on conviuen llengües de tot el món i on cadascú s'hi manifesta com vol —o com suposa que és representat. I és alhora metàfora d'un fet més general: mentre hi ha llengües que s'imposen arreu, sempre queda un reducte on, si tu no ho vols, no et poden canviar la llengua. El castellà que s'unifica a l'escola es diversifica al carrer; l'anglès, que domina el món, aquí és minoritari, o l'italià, que es creu aïllat en un país, aquí desenvolupa els vincles de la intel·ligibilitat. D'altra banda, llengües ignorades, aquí s'han fet visibles i han anat creant un vincle permanent amb una llengua que lluita per sobreviure. El català s'ha trobat amb moltes llengües que li han donat oxigen, perquè l'han alleugerit de la pressió del bilingüisme.

L'àmbit dels establiments dedicats a la restauració segur que no és un espai representatiu. Constitueix un territori privat d'enorme importància pública en la vida quotidiana de Barcelona, i és també un dels pocs espais urbans d'encreuament intens entre grups culturals, religiosos, lingüístics diferents. Les comunitats, fins i tot en una ciutat com Barcelona on l'urbanisme sortosament no ha contribuït significativament (com sí que ho va fer en les migracions espanyoles dels anys seixanta del segle XX) a la segregació, tendeixen a mantenir una certa cohesió interna i a restringir la interrelació. La restauració privada és sens dubte un dels escassos espais no públics que s'han constituït en zones de contacte, i a més, com dèiem, l'acceptació de les incorporacions culinàries d'altres cultures és altíssima en comparació amb altres esferes de la vida. Per això, tot i no ser representatiu, creiem que amb la mostra exposada hem donat prou indicis de l'alt interès que té. És en molts sentits un model: de possibilitats d'hibridació sense dissolució; de capacitat d'incorporació i d'apropiació de trets culturals; de resistència (fins i tot lingüística); però també de reforç d'estereotips superficials, de renúncia a la pròpia especificitat en favor d'una opció suposadament majoritària i per tant més comercial, etc. Aquí hi trobem l'opció per l'autenticitat i per tant per la promoció de la singularitat cultural al costat de la falsificació o de la despersonalització. La llengua dels restaurants és un símptoma del que pot ser una societat multilingüe que sap conviure sense renunciar a la diversitat i sense perdre el caràcter propi, i alhora del que pot ser una societat homogenitzadora i assimiladora, no pas als valors culturals locals, sinó a

una internacionalització mancada de referents identitaris. Encara podem triar quin dels dos camins impulsem entre tots.

## Referències bibliogràfiques

BARCELONA (2012). Web de l'Ajuntament de Barcelona [en línia]. Barcelona: l'Ajuntament [consulta 10 de setembre de 2012]. Disponible a: <[www.bcn.cat](http://www.bcn.cat)>

ESPASA, A. *et al.* (2009). *Fabricar l'immigrant: aprofitaments polítics de la immigració, Catalunya 1977-2007*. Lleida: Pagès.

FISCHLER, C. (1985). «Alimentation, cuisine et identité : L'identification des aliments et l'identité du mangeur». *Recherches et Travaux de l'Institut d'Ethnologie*, 6: 171-192.

IDESCAT (2012). Web de l'estadística oficial de Catalunya [en línia]. Barcelona: Institut d'Estadística de Catalunya [consulta 10 de setembre de 2012]. Disponible a: <[www.idescat.cat](http://www.idescat.cat)>

MARK, D. M. (ed.). (2011). *Landscape in Language. Transdisciplinary perspectives*. Amsterdam [etc.]: John Benjamins.

MASSANÉS, T. (2006). «De com saber si “catalans mengen pus graciosament e ab millor manera que altres nacions” o què podem entendre per cuina catalana». A: *Nadala*, 6: 10-19.

MOREU-REY, E. (1959). *Els immigrants francesos a Barcelona (segles XVI-XVIII)*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.

NADAL, J.; GIRALT, E. (2000). *Immigració i redreç demogràfic: els francesos a la Catalunya dels segles XVI i XVII*. Vic: Eumo.



## NON-MALAYSIAN LANGUAGES IN THE LINGUISTIC LANDSCAPE OF KUALA LUMPUR

Maya Khemlani David, Prof. & Syed Abdul Manan , PhD candidate

Faculty of Languages & Linguistics University of Malaya Kuala Lumpur, Malaysia

### Introduction

Linguistic landscape is spread all around us, we experience, observe and yet we seldom take a serious note of its linguistic, informative or the symbolic meanings. Gorter & Cenoz (2008) write that, “The linguistic landscape is around us all the time...in the countryside, in hospitals, at schools and in shops. Are we aware of the language on street signs, billboards, graffiti, or posters? Landry & Bourhis, (1997: 25) suggest that, “The linguistic landscape of a territory can serve two basic functions: an informational function and a symbolic function”. The study of linguistic landscape is a relatively new field of inquiry; however, the subject has excited the interest of many researchers in a wide range of contexts, with equally diverse aims and objectives.

Linguistic landscape has also been termed as ‘language in the environment, words and images displayed and exposed in public spaces’ (Shohamy & Gorter, 2009:1). The word ‘landscape’ has two dictionary meanings, “the more literal meaning of the piece or expanse of scenery that can be seen at one time from one place. On the other hand, a picture representing such a view of natural inland scenery, as distinguished from sea picture or a portrait” (cited in Gorter, 2006:1). Cities and towns are particular research sights for linguistic landscape research as they provide relatively higher densities such as the main streets, commercial and industrial areas’. Spolsky (2009:67) suggests that the terms ‘cityscape might be preferable to landscape’ as the focus of such studies usually is on cities, townships, etc. According to Gorter & Cenoz, 2008 a specific area usually is the focus of linguistic landscape research.

### Linguistic landscape research

Linguistic landscape research has addressed a wide range of thematic issues across diverse contexts. The thematic issues earlier examined include bottom-up versus top-down policies by Ben-Rafael, Shohamy, Amara, & Trumper-Hechi (2006); degree of multilingualism and minority languages (Cenoz & Gorter, 2006; Backhaus, 2006); ethnolinguistic vitality (Landry & Bourhis, 1997); overt government policies versus covert community level policies (Huebner, 2006); competition between languages and identities (Lanza & Woldemariam, 2009); and position of the English language and representation of minority languages (Lia, 2012).

Linguistic landscape research also identifies commercial motives as a major thematic area. Cenoz & Gorter (2009) argue that the use of different languages on signboards

and public places is a manifestation of the power, status or economic value languages have. This has also been said of the use of the English language in signboards. Schlick (2003) explains that multilingual signs are formulated in the English language not only in the capital cities but also in small towns. Piller (2001) observes that the English language is associated with values such as international orientation, modernity, success, or sophistication. Huebner (2006) in a study in the city-center of Bangkok has also reported the prominence of the English language in many signboards. Similarly, a substantial presence of English was witnessed in 28 % of the signs in Friesland (The Netherlands), Donostia-San Sebastian and 37% in Ljouwert-Leeuwarden (Cenoz & Gorter, 2006). The extensive use of the English language in linguistic landscape in the above cases “is a substantial part of the economic dimension of the LL (*linguistic landscape*)” (Cenoz & Gorter, 2009:6).

### **The present study**

This study aims to explore the presence of various non-Malaysian languages and ascertain the functional and symbolic role they perform in the complex multilinguistic landscape of the city of Kuala Lumpur. The study has the following objectives:

- ♦ To explore the use of non-Malaysian languages on the signboards
- ♦ To study the motives and causes for the use of non-Malaysian languages
- ♦ To analyze the use of non-Malaysian languages in the overall official policy context and the implications for the future of those languages
- ♦ Background of the study

### **The language context of Malaysia**

Malaysia extends over two land masses: West Malaysia (previously known as Malaya), comprising 11 states, and East Malaysia, consisting of the states of Sabah and Sarawak on the island of Borneo (David & Govindasamy, 2007:56). Malaysia is a multiethnic, multilingual country, and according to Gordon (2005), there are 140 languages in the country. The census report by the Department of Statistics Malaysia (2010) shows that Malaysia has a total population of 28.3 million that comprises of multi-ethnic citizens, who are Malays/indigenous groups (67.4%), Chinese (24.6%), Indians (7.3%) and others (0.7%). The Malays are predominantly Muslims while the other religions practiced in the country are Buddhism (19.8%), Christianity (9.2%) and Hinduism (6.3%).

### **The city of Kuala Lumpur**

The city of Kuala Lumpur is the financial and cultural capital of Malaysia. It is a modern day metropolis. The presence of multinational corporations and a variety of businesses underline Kuala Lumpur’s importance as a commercial and financial centre in the South East Asian region.

According to the Department of Statistics Malaysia (2012), the city of Kuala Lumpur is spread over 243 square kilometers, with population density of 6891 people per square kilometers. The total population of the city is 1.67 million, a highly diverse and heterogeneous population which is composed of Bumiputera (son of the soil) (45.9%), Chinese (43.2%), Indians of various linguistic origins (10.3%) and others (0.6%).

The city of Kuala Lumpur is host to a large number of languages. Bahasa Melayu i.e. the Malay language is the official language in Malaysia, and English is widely spoken and understood as a second language. English is a common language in the city's business hub, and is also a compulsory subject in the schools. English is the "language indelibly woven into its history...shaping national policies and socio-cultural landscape" (Wong, Lee King, Lee Su & Azizah (2012:145). Additionally, different dialects of Chinese such as Cantonese, Hakka, and Hokkien and Tamil and other Indian languages are also used in Kuala Lumpur.

### **The official signage policy**

According to official sources (Petaling Jaya Municipal Council), the act regarding the use of language on signage or advertisement first came into effect in 1972, and was later modified in 2007. What follows is a description of the policy: (1) The national language shall be used for all advertisements whether by itself or together with any other language ; (2) If the national language is used with any other language in an advertisement, the words in the national language shall be—(a) Thirty percent larger than the other language in measurement ;(b) Prominently displayed; and (c) Grammatically correct; (3) Any person who fails to comply with paragraph (1) or (2) shall be guilty of an offense and shall upon conviction be liable to a fine not exceeding two thousand ringgit (about US600) or to imprisonment not exceeding one year or both.

In order to ensure compliance with the above official policy, the Malaysian government executes it through a regulatory mechanism. A number of sources suggest that the government is very particular about its signage policy and takes all the necessary action wherever required. The focus is primarily to elevate the status of Bahasa Melayu (the national language) over other languages. Spolsky (2009:70) quotes a statement of a Malaysian politician about the signage policy. He quotes that "the Minister of Culture, Arts, and Heritage, Rais Yatim, was reported as stating that fines of up to 1,000 ringgit (US\$290) could be imposed for billboards and posters that display "mutated forms" of Bahasa Melayu – this was aimed specifically at the mixture of English called Manglish" (The Hindu, June 10, 2007). In addition, a number of local newspapers published news on government action over the non-compliance to the official version of the policy.

### **Methodology**

Like other researchers conducting such studies, this study has also used photographs as a unit to analyze the linguistic landscape scenario with regard to non-Malaysian lan-

guages in the landscape. In a previous study on minority languages, Cenoz and Gorter (2006) had used only photographs to study the linguistic landscape in two cities. However, this study also gathers qualitative data alongside photographs to elicit the voices of those using the non-Malaysian languages on the signboards. For this purpose a total of 15 non-Malaysian owners of the different business types were interviewed.

The study covered three sites in the center of the city which potentially provides limited signs of languages other than Malaysian languages. These sites included Kota Raya, China Town and Bukit Bintang. Of the three sites, Kota Raya and China town are almost adjacent to each other while it will take 15 minutes to walk to Bukit Bintang from the first two sites. All the three sites are commercial sites with markets, malls and stalls on streets. A total of 400 photographs were collected from the three localities to account for the use of non-Malaysian languages.

Photographs were collected using digital camera after the permission of the concerned owners was obtained. Accordingly, the respondents for interviews were first briefed about the purpose of the research. The structure of interviews was semi-structured and open-ended. The questions were mainly about the purpose behind the use of non-Malaysian languages, compliance to the official policy and the problems encountered in using these languages. The photographs were subsequently categorized across languages for analysis and the input from interviews was used for factor identification.

## **Data**

The following section provides statistical as well as a descriptive account of the data and presents relevant information on specific languages used. Additionally, it gives some selected images of the signboards to illustrate the language/s discussed.

### **Presence of non-Malaysian languages—statistics**

The study explored a considerably smaller number of signboards displaying non-Malaysian languages. A previous study revealed that the private signboards in the city of Kuala Lumpur predominantly use Bahasa Melayu, English, Mandarin and to a lesser extent Tamil language (Manan & David, 2013, forthcoming). The statistics suggest that of the total of 401 photographs collected from the three adjacent neighborhoods surveyed, this study found 72 signboards that displayed other languages apart from Malay, English, Mandarin and Tamil. These languages included Arabic (n=30), Myanmar (n=15), Bengali (n=14), Urdu (n=4), Nepali (n=6), Thai (n=1), Persian (n=1) and French (n=1). Thus we find that Arabic has significantly larger presence than the other languages explored. This is apparently because of the larger number of Arab tourists and students from different Arab countries. Moreover, Arabic is the language of religion of the Malays and is also one of the largest languages in global terms. Its importance as a commercial medium is therefore significant.



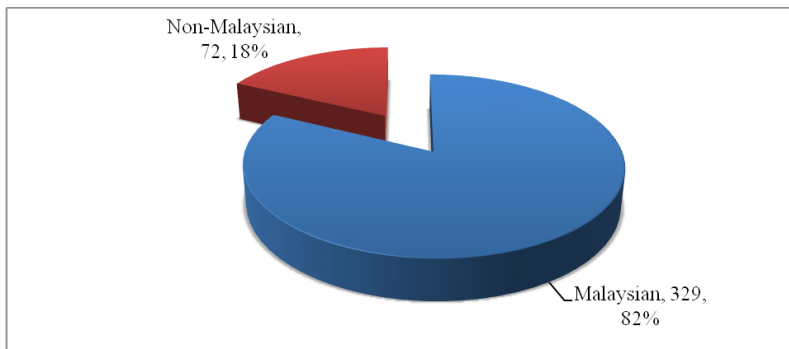


Figure 1: Overall statistics

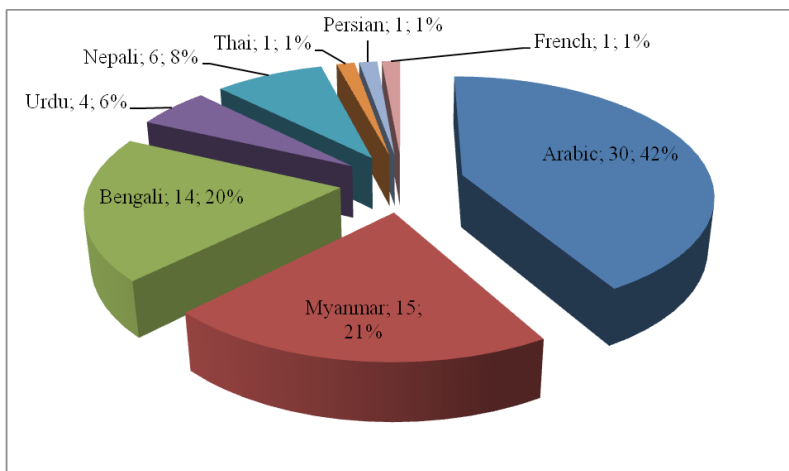


Figure 2: The non-Malaysian languages

In the following section, some of the individual languages are discussed.

### ■ Arabic

Arabic is one of the most prominent non-Malaysian languages featuring in the linguistic landscape of Kuala Lumpur city. Arabic is not a 100% non-Malaysian language as it is the language of the Muslim religion. It is on display almost all around the city; however, in certain localities such as in the street of Bukit Bintang, Arabic features with greater frequency and visibility. Bukit Bintang is where tourists from other countries in general and Arabs in particular come in large numbers to shop. A significant number of shops, call centers and restaurants use the Arabic language to cater to the Arabs and others in general especially the Muslims.

The Arabic text makes regular appearances across the city especially on Muslim restaurants. Furthermore, one observes the use of an Arabic line which Muslims use as a religious ritual before beginning any work or task (In the Name of Allah who is the most gracious, the merciful). The word ‘Halal’, another Arabic word, is also a recurrent feature on signboards of restaurants belonging to Muslims. The following two images illustrate the presence of Arabic in the linguistic landscape of Kuala Lumpur:



Image 1: Arabic signboard for commercial purpose.



Image 2: Arabic used on the signboard of a Muslim restaurant.

The above two signboards display the use of Arabic script signifying primarily the religious symbol. Such signboards are a regular feature on a large number of shops and restaurants owned by the Muslims. The same may also be used as an identity marker to attract Muslim customers.

## ■ Bengali

We have found that the Bengali language makes a significant appearance on the signboards. Malaysia hosts quite a larger number of Bangladeshi workers and students. In Kota Raya, one comes across many Bangladeshi workers. Therefore, a number of shops and restaurants have put up signboards in the Bengali language. In order to determine the reasons for the use of Bengali language on signs, interviews with three Bengalis working in the shops were interviewed. The interviewees said that as there was larger influx of Bangladeshis around the area, they used the Bengali language to identify with Bengali customers. Another reason was that Bengali happened to be the only language the workers could read. The responses suggest that Bengali serves as an identity marker drawing the attention of Bengali workers. Commercialism stands as the prime motive and the use of Bengali may be necessary for those who are not literate in in other languages.



Image 3: Bengali language

## ■ Urdu

Urdu is the national language of Pakistan written in the Arabic script. We found that some Pakistani restaurants use images of traditional Pakistani food. The owners of two restaurants explained a number of reasons for using the language. They said that there were many Pakistanis living in city of Kuala Lumpur and other parts of Malaysia. These include businessmen, workers and students. Therefore, using Urdu language signifies a sign of association with Pakistanis in Malaysia. Urdu, they said was to attract others such as Arabs, Iranians and many Indians to their shops. If they did not display the Urdu script on their restaurants, many would not know that they served Pakistani food. Therefore, the use of the Urdu helped to advertise their business.



Image 4: Urdu language advertising Pakistani food

## ■ Myanmar

Around Kota Raya, one comes across a recurrent display of the Myanmar language on signboards as well as on small posters. The following images illustrate Myanmar language being used on signboards. An interview was conducted with a shop owner and a customer from in the Myanmar-owned shop. The shop owner said that “We are selling a variety of items imported from Myanmar”. The shopkeeper lined up more or less the same reasons for the use of Myanmar as had the Bangladeshi shop owners.



Primarily, Myanmar on signboards was meant to attract the workers from Myanmar. She also mentioned the non-literacy in other languages. She said that “Many from Myanmar may face problems with reading the scripts in the English or other Malaysian languages- we are using Myanmar language on signboard to facilitate customers from Myanmar”. The shopkeeper added that those using non-Malaysian languages on signboards had recently been facing problems with the authorities. However, she maintained that “The use of Myanmar is compulsory for our businesses to get going as the customers are mainly from Myanmar. In addition, it was helpful for those who are illiterate in the Malaysian languages.” The role of Myanmar in this case was mainly functional as it was to attract customers from Myanmar.



Image 5: Myanmar language for Myanmar customers

## ■ Nepali

Kuala Lumpur is host to a large number of Nepali immigrants. We have found that although Nepali language did not appear on big signboards; however, it was used on relatively smaller posters and signboards. As the image given below shows, one poster has been hung along the stairways. Nearly all the signboards had been pasted in stair-cases leading to apartments. These were apparently used to draw attention of Nepali customers to the small restaurants set up in small rooms on the second or third levels of these buildings. All the signs were written only in the Nepali language.



Image 6: Nepali signboards

## ■ Other languages

In addition to the above non-Malaysian languages mostly catering to the needs of migrant workers other languages such as French, Persian and Thai were also noticed on some signboards.



Image 7: French language

## Analysis

The analysis basically draws on the research objectives of the study.

### ■ Research objective 1: the use of non-Malaysian languages

The data suggested that the non-Malaysian languages do appear in the linguistic landscape of the areas surveyed. However, their representation is proportionately much lower than the Malaysian languages such as Bahasa Melayu, Mandarin and Tamil. Importantly, English which is a second language in Malaysia stands prominent in the linguistic landscape of these localities. As the figures indicated, the ratio is non-Malaysian, (18%) to Malaysian & English, (82%). The non-Malaysian languages have a peripheral visibility found in a few selected sites where the immigrants of the respective linguistic origins visit the localities to shop. In the broader linguistic diversity and language ecology context, the visibility of the above non-Malaysian languages of the South Asian, Middle Eastern, South-East Asian and even European origins testifies to the heterogeneous complexity of the city of Kuala Lumpur. We may assume that the diversity of linguistic landscape in the current context reflects the existence and mobility of its speakers.

### ■ Research objective 2: the motives behind the use of non-Malaysian languages

The data points to the fact that the use of the non-Malaysian languages serves both functional as well symbolic roles (Landry & Bourhis, 1997). The peripheral position of these languages also lends testimony to the power dynamics between languages. The powerful languages prevail over the less powerful ones. Dwelling upon the earlier argument of both functional and symbolic role of the non-Malaysian languages, it is fitting to argue that although the non-Malaysian languages are considerably lower in



frequency they indisputably perform a functional role—that is to meet the commercial needs of both the businessmen and their customers. The interviews reveal that the use of those languages fundamentally serves the functional purpose of business and commercialism. The visibility of these languages services the needs of the migrant workers/customers especially those from Bangladesh, Myanmar or Nepal. Crucially, the inability to read other Malaysian languages makes it necessary for them to have languages they know on the signboards. The symbolic dimension arises in the interviewees' comments that "We use our languages to identify with our countries". According to Bourhis (1997:27), the use of a specific language can 'contribute most directly to the positive social identity of ethnolinguistic groups'.

### ■ **Research objective 3: the issues and prospects of the non-Malaysian languages**

Both in aesthetic and pragmatic terms, the presence of diversity of all kinds- be it linguistic, racial or religious is ideally viewed as an asset rather than a problem. The more the languages, the richer the linguistic ecology will look like. Scholars have long been underlining the value of linguistic diversity and linguistic liberalism (Skutnabb-Kangas, 2000; Phillipson, 2006; Hornberger, 2003). These scholars advocate for the development and tolerance of linguistic diversity. In view of the benefits of diversity and linguistic liberalism, the official signage policies show exclusivist tendencies. Various newspaper reports and remarks of some of the officials point to the strict policy of the government. For instance, The Malaysian Digest released a report that the "*Chief Minister Urges Local Authorities to Use National Language on Signboards*". It adds that the Chief Minister urged local authorities in the state of Sarawak to monitor and ensure that signboards installed in public places use the national language. The Chief Minister at the launch of National Language Month 2012 said, "The use of language on signboards at business premises, in residential areas and for showing direction must not reflect as if we are in Hong Kong, Miami or Hawaii". ([www.malaysiandigest.com](http://www.malaysiandigest.com)). It appears then that despite the need for the use of these languages the government is taking a strict stand regarding the official language policy for signboards. One must however remember that the non-Malaysian languages also assume a human rights and linguistic justice dimension as these languages facilitate many of their users who are illiterate in the Malaysian languages.

### **Conclusion**

The use of non-Malaysian languages on signboards not only serve a business purpose of attracting customers of their own languages, but it also serves a human purpose of serving the literacy needs of hundreds of migrant workers who are illiterate in the local languages of Malaysia or know little of them. At the same time, the use of several non-Malaysian languages also acts as identity markers of the countries they represent. Thus, the existence of non-Malaysian languages also reinforces the arguments of Landry & Bourhis (1997) who discuss the informative as well symbolic functions languages serve in the linguistic landscape. In Malaysia despite the somewhat stringent official policy regarding signage, the users of the non-Malaysian languages have shown an eagerness

to articulate both commercial as well as symbolic significance of their respective languages.

## References

- BACKHAUS, P. (2006). Multilingualism in Tokyo—A look into the linguistic landscape. *The International Journal of Multilingualism*, 3, 52-66.
- BEN-RAFAEL, E., SHOHAMY, E., AMARA, M. H., & TRUMPER-HECHT, N. (2006). Linguistic landscape as symbolic construction of the public space: The case of Israel. *International Journal of Multilingualism*, 3(3), 7-30.
- CENOS, J., GORTER, D. (2006). Linguistic landscape and minority languages. *International Journal of Multilingualism* 3, 67-80.
- CENOS, J, GORTER, D .(2009). Language Economy and linguistic landscape. In Elana Shohamy and Durk Gorter (eds.), *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery* (pp. 55-69). New York: Routledge.
- DAVID, M. K., & GOVINDASAMY, S. (2003). Language Education and “Nation Building” in Multilingual Malaysia. In J.Bourne And E.Reid (Eds). *Language Education: World Yearbook of Education*, 2003 (pp.215-226). London: Cogan Page.
- DAVID, M. K., & GOVINDASAMY, S. (2007). The Construction of National Identity and Globalization in Multilingual Malaysia. In A. Tsui & J. Tollefson (Eds.), *Language Policy, Culture, and Identity in Asian Contexts*. Mahwah N.J: Lawrence Erlbaum Publishers.
- FEI, W. F, SIONG, L. K., KIM, L. S., & YAACOB, A. (2012). English Use as an Identity Marker among Malaysian Undergraduates. 3L: The Southeast Asian Journal of English Language Studies 18(1), 145 - 155.
- GORDON, R. G. (2005). *Ethnologue: Languages of the World*. SIL International.
- GORTER, D. (2006). *Linguistic landscape: new approach to multilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- GORTER, D., & CENOS, J. (2008). Knowledge about Language and Linguistic Landscape. In A. Creese, P. W. Martin & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education* (pp. 343-355). New York: Springer, 2010.
- HORNBERGER, N. H. (2003). *Continua of biliteracy : an ecological framework for educational policy, research, and practice in multilingual settings*. Clevedon: Multilingual Matters.
- HUEBNER, T. (2006). Bangkok’s linguistic landscapes: Environmental print, codemixing and language change. *International Journal of Multilingualism*, 3(3), 31-51.
- LAI , M. L. (2012). The linguistic landscape of Hong Kong after the change of sovereignty. *International Journal of Multilingualism*, 0(0), 1-22.
- LANDRY, R., & BOURHIS, R. Y. (1997). Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: An empirical study. *Journal of Language and Social Psychology*, 16, 23-49.

- LANZA E., & WOLDEMARIAM, H. (2009). Language ideology and linguistic landscape. In E. Shohamy & D. Gorter (Eds.), *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery* (pp. 189–205). Abingdon: Routledge.
- MALAYSIA, D. O. S. (2010) Retrieved 20 August, 2012, from [www.statistics.gov.my/](http://www.statistics.gov.my/)
- MALAYSIA, G. O. (1972 & 2007). Ruling on Language of advertisement (signage).
- MANAN, S. A., & DAVID, M. K. (2013 (forthcoming)). Politics, Economics and Identity: Mapping the Linguistic Landscape of Kuala Lumpur, Malaysia. *International Journal of Multilingualism*.
- PHILLIPSON, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- PILLER, I. (2001). Identity constructions in multilingual advertising, *Language in Society* 30(4): 153–186.
- SCHLICK, M.(2003). The English of shop signs in Europe. *English Today* 19, 3-17.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic genocide in education, or worldwide diversity and human rights?* Mahwah, N.J. ; London: L. Erlbaum Associates.
- SHOHAMY, E. G. (2006). *Language policy: hidden agendas and new approaches*. Abingdon: Routledge.
- SHOHAMY, E., & GORTER, D. (2009). Linguistic landscape. In E. Shohamy & D. Gorter (Eds.), *Expanding the scenery*. New York & London: Routledge.
- SPOLSKY, B. (2009). *Language Management*. Cambridge: Cambridge University Press.

## SUCRE, POTOSÍ, HAMBURGO: ¿CIUDADES EDUCADORAS MULTILINGÜES PARA NIÑOS MIGRANTES?

Utta von Gleich, Universidad de Hamburgo

### Introducción

La internacionalización ha contribuido al auge del multilingüismo en centros urbanos en el mundo y ofrece oportunidades extraordinarias para la revalorización de lenguas y culturas en el contexto de la comunicación intercultural.

En la presente contribución me refiero a dos escenarios típicos: en primer lugar a contextos de multilingüismo provocados sobre todo por migración laboral nacional, en nuestro caso a Bolivia, en particular a las ciudades de Sucre y Potosí; y en segundo lugar a la inmigración desde afuera, tomando como ejemplo la ciudad metropolitana de Hamburgo en Alemania. Ambas situaciones de migración construyen mosaicos lingüístico-culturales atractivos abarcando al mismo tiempo grandes desafíos para la comunicación cotidiana. En Europa vivimos una creciente inmigración política y social espontánea desde afuera. Me refiero a la ciudad de Hamburgo, donde conviven más de 100 diferentes nacionalidades con sus correspondientes lenguas, un contexto que ha sido motivo para un mayor proyecto de investigación interdisciplinario de comunicación multilingüe en diferentes espacios de comunicación cotidiana y popular con lenguas de inmigrantes, LIMA (Linguistic Diversity Management in Urban Areas, [www.lima.uni-hamburg.de](http://www.lima.uni-hamburg.de)) cuyos resultados fueron presentados en el simposio de cierre del proyecto, los días 10-12 de octubre. Cada contexto multilingüe constituye por un lado un enriquecimiento cultural lingüístico pero al mismo tiempo un desafío para la comunicación cotidiana en instituciones, escuelas y espacios públicos.

En esta contribución nos referimos primero a la migración interna de Bolivia (cap. 1), después presentamos el paisaje lingüístico de Bolivia y la legislación lingüística (cap. 2) para comprender el proyecto de educación bilingüe intercultural para niños migrantes de la Acción Andina de Educación en Sucre y Potosí (cap. 3) y concluimos (cap. 4) con una breve reflexión de comparación de ambos contextos multilingües -Sucre en Bolivia y Hamburgo/Alemania como ciudades educadoras.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Con motivo del I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras en 1990, el Ayuntamiento de Barcelona acuña la expresión “ciudad educadora” lo hace desde el convencimiento indiscutible que la ciudad es educativa por el solo hecho de ser ciudad, es fuente de educación en ella misma, desde múltiples esferas y para todos sus habitantes. La ciudad es pues educativa *per se*: es incuestionable que la planificación urbana, la cultura, los centros educativos, los deportes, las cuestiones medioambientales y de salud, las económicas y presupuestarias, las que se refieren a la movilidad y a la viabilidad, a la seguridad, a los diferentes servicios, las correspondientes a los medios de comunicación, etc. incluyen y generan diversas formas de educación de la ciudadanía. [http://www.bcn.cat/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec\\_educating.html](http://www.bcn.cat/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec_educating.html). La ciudad de Barcelona acogerá el XIII Congreso Internacional de Ciudades Educadoras en el 2014 con el lema “La Ciudad Educadora es una ciudad que incluye”.

## Migración y abandono de lenguas originarias en Bolivia

Miramos ahora el escenario de la migración laboral interna en Bolivia. Los tres censos de 1976, 1991 y 2001 demuestran la migración masiva del campo a la ciudad. Mientras en 1976 más del 60 % de los bolivianos vivía en el campo, la situación en 1991 ya era la opuesta: el 58% vivía en centros urbanos, y en 2001 menos del 40 % vivía en el campo. El inmenso proceso de urbanización se debe a la migración laboral interna. Chuquisaca (capital Sucre ciudad ahora aproximadamente 250 mil habitantes del total de 532 mil a 576 mil) y el departamento de Potosí (aproximadamente 160 mil habitantes, del total de 709-824 mil habitantes) señalan un crecimiento poblacional de aproximadamente 10 a 15 % entre 2001 y el último censo de 2012 causado por la migración laboral.

Familias íntegras quechuas, aimaras, guaraníes y pertenecientes a otros pueblos han optado por dejar sus comunidades originarias para trasladarse a las ciudades o capitales de provincias y a municipios en diferentes departamentos de Bolivia para encontrar trabajo y educación. El siguiente cuadro señala el aumento progresivo de migración tanto entre indígenas y no indígenas y el elevado porcentaje de indígenas migrantes.

## Migración Interdepartamental census 2001

**Cuadro N° 30**  
**BOLIVIA : POBLACIÓN TOTAL POR CONDICIÓN DE MIGRACIÓN SEGÚN CONDICIÓN DE INDÍGENA, CENSOS DE 1992 Y 2001**

CENSO Y CONDICIÓN DE INDÍGENA	CONDICIÓN DE MIGRANTE			
	Total	No migrante	Migrante	Porcentaje de migrantes
<b>1992</b>	<b>6,327,161</b>	<b>5,451,756</b>	<b>875,405</b>	<b>13.84</b>
No indígenas	2,423,048	2,046,816	376,232	15.53
Indígenas	3,904,113	3,404,940	499,173	12.79
<b>2001</b>	<b>8,149,783</b>	<b>6,908,011</b>	<b>1,241,772</b>	<b>15.24</b>
No indígenas	4,040,624	3,445,389	595,235	14.73
Indígenas	4,109,159	3,462,622	646,537	15.73

Fuente: INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA

Por lo general las poblaciones migrantes tratan de mantener en sus hogares las prácticas culturales, lenguas, saberes, conocimientos y toda forma de convivencia comunitaria pero no encuentran una educación intercultural bilingüe para sus niños.



El impacto de la migración del campo a la ciudad se nota en un debilitamiento de las lenguas indígenas en las escuelas hispanohablantes, fenómeno exhaustivamente estudiado en Bolivia por Albó (1999 y 2002) y otros. Todos los estudios reclaman la necesidad de ofrecer educación bilingüe a los jóvenes migrantes para evitar la pérdida de las lenguas de origen y superar las desventajas educativas, que se plasman en una repetición elevada en la primaria y en la deserción escolar de niños indígenas, provocadas por y en el sistema monolingüe en castellano.

La mayoría de los estudios sobre la migración sólo han analizado las repercusiones económicas y sociales de dicho fenómeno, descuidando los impactos lingüísticos y culturales; es decir, la alienación cultural y la desestabilización de la identidad personal (von Gleich 2003). Si bien en el caso andino las lenguas indígenas no se pierden en el campo sino en la migración a las ciudades, tal como lo estudió también von Gleich (1994) en el Perú entre migrantes a Lima. Los programas educativos siempre empezaron en el campo con el objetivo de bilingüizar a los monolingües, con el motivo de integrarlos mejor a la sociedad nacional y ofrecer mejores oportunidades socio-económicas. Los centros urbanos multilingües no recibieron educación bilingüe de parte de los gobiernos.

En conferencias internacionales sobre América Latina, la población indígena urbana marginada sólo se menciona como problema social o laboral; las carencias lingüístico-culturales y educativas que sufren los migrantes no son focalizadas. Un evento excepcional constituyó una conferencia internacional, organizada en Bruselas en 2007 por el Fondo Indígena (FI) con el tema “Pueblos Indígenas y Ciudadanía con enfoque: Los Indígenas Urbanos”. Esta conferencia destacó los problemas de educación y formación profesional junto con el mantenimiento de las lenguas y culturas indígenas.

## El Perfil lingüístico de Bolivia y el estatus de las lenguas

Bolivia es el país andino con mayor porcentaje de habitantes y hablantes de lenguas indígenas y auto-identificación étnica.

**Cuadro 1: Población Indígena del Área Andes por país y según censos nacionales**

País	Total de población indígena	Población indígena área andina	Población andina indígena en %
Argentina	600.329	143.757	23.94
Bolivia	5.002.646	4.535.066	90.65
Chile	692.192	78.889	11.39
Colombia	1.392.623	372.538	26.75
Ecuador	582.542	415.061	71.24
Perú	3.920.450	3.696.509	94.28
Venezuela	534.816	9.722.	1.81
Total	12.725.598	9.251.542	72.7

Fuente: *Atlas Sociolingüístico*, vol. 2, cuadro VII.1 p.16 UNICEF-Funproceibandes (Fundación Programa de Educación Intercultural Bilingüe en los Andes)

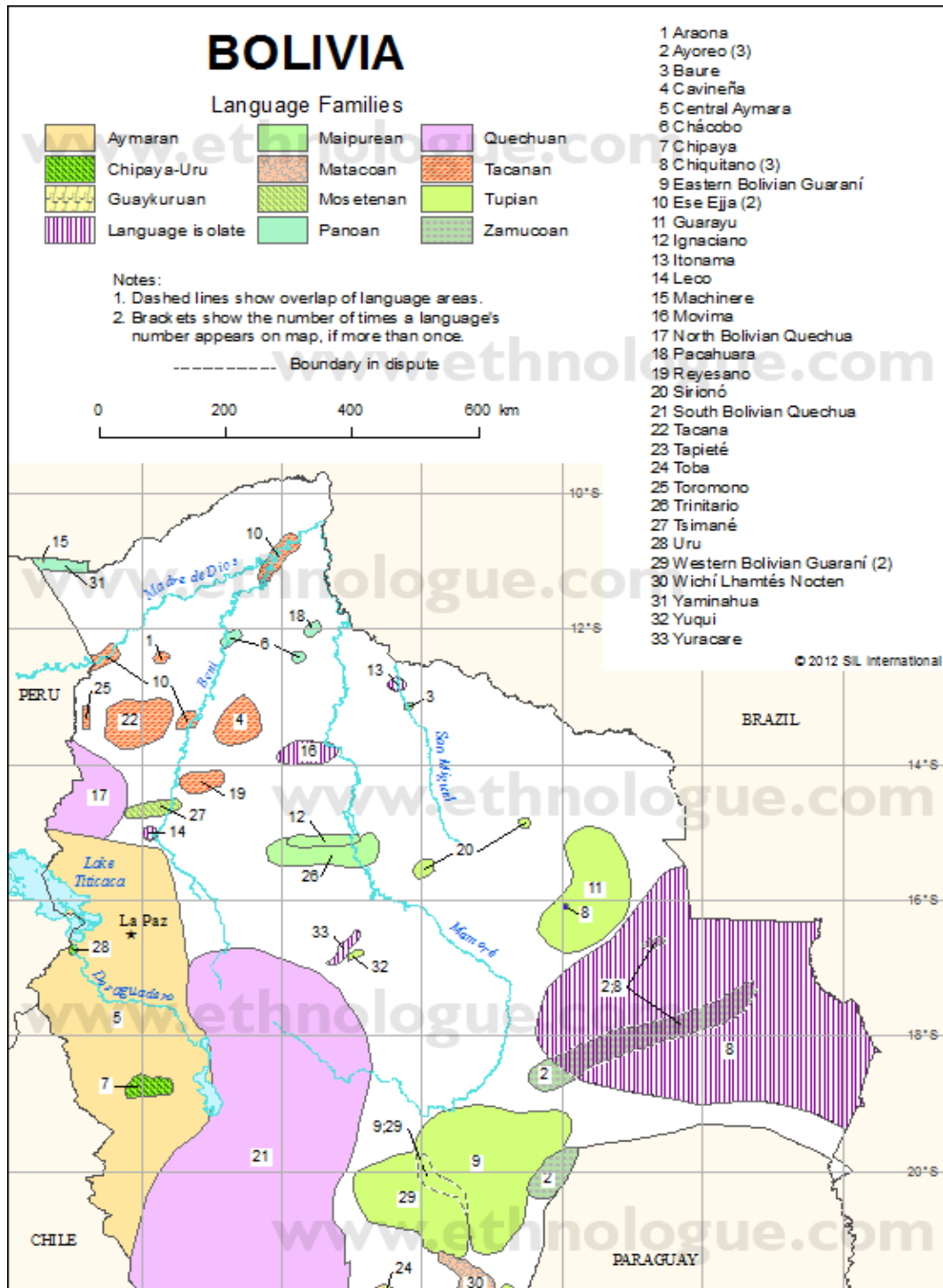
Además de los hispanohablantes, según el último censo de 2001, Bolivia comprende 36 pueblos indígenas que hablan 33 lenguas indígenas distintas. El quechua con un 27,6 % y el aimara con un 18,5 % son las lenguas con mayor número de hablantes. Las demás lenguas, entre todas, alcanzan sólo un 1,5% de la población, y se hablan en el amplio territorio denominado como de Tierras Bajas. Étnicamente el 62,05 % de la población nacional de 8.274.325 habitantes se adscribió en 2001 a un pueblo indígena, y de ellos un 30 % se considera perteneciente al pueblo quechua y un 25,2 % al aimara. Es importante destacar que estas cifras se refieren sólo a la población mayor de 15 años; es decir, el 38,7 % de la población escolar no está considerado en estos datos. El último censo de 2012 indica una disminución de la auto identificación con un pueblo indígena al 42 %; 4.032.014 ciudadanos mayores de 15 años no se identificaron con una etnia indígena. De estos, el mayor número corresponde a la nación quechua, y a la aimara en segundo lugar (*el País*, 6 de agosto, 2013). Esta noticia fue muy debatida y el presidente Morales pidió el apoyo de una comisión de CELADES para analizar los resultados inesperados considerando la indigenización oficialmente afirmada.

Los quechuas viven en los valles interandinos entre los 1.800 y los 3.000 m. de altitud en los departamentos de Cochabamba, Chuquisaca y Potosí. También existen poblaciones quechuas en los departamentos de Tarija y Oruro y un enclave al norte del departamento de la Paz. De los 1,5 millones de quechuas, el 38 % vive en Cochabamba, otro 20 % en Potosí, 13% en Santa Cruz, 12 % en Chuquisaca, 7,6 % en la Paz, 5,8 % en Oruro y los restantes se reparten entre Tarija, Beni y Pando.

El mapa reproducido en la página siguiente ilustra la repartición geográfica; la cifra 21 se refiere a la gran región del Quechua del Sur.

La disminución considerable del porcentaje de bilingües castellano y lengua indígena en el presente siglo que se mantenía estable durante el siglo XX a favor de castellano-hablantes monolingües es preocupante. Este fenómeno también justifica clasificar a las grandes lenguas indígenas quechua y aimara en potencial de peligro.

## Ethnologue, Languages of the World



**Cuadro 2 : Decrecimiento de bilingües y aumento de monolingües en castellano**

Lengua hablada	Año del Censo		
	1976	1992 >6 años	2001 >5 años
Sólo lengua indígena	20.4	11.5	11.8
Lengua indígena + castellano	43.3	46.8	37.5
Castellano sólo o lengua extranjera	36.3	41.7	50.5
Total	4,613.4	5,256.3	7,174.7

Fuente: adaptado de Howard 2011:195

El crecimiento de la población boliviana entre 1976 y 2001 no tiene paralelo en el aumento de hablantes de lenguas indígenas, ya sean monolingües o bilingües. Causas principales de este desarrollo son la migración laboral a centros urbanos y la ausencia de una oferta de educación bilingüe en las ciudades así como la influencia de ideologías lingüísticas ambivalentes con respecto a las lenguas indígenas andinas. (Howard 2007). Tradicionalmente la educación bilingüe se introducía con diferentes modelos y enfoques interculturales en el campo para bilingualizar a los monolingües en lenguas indígenas (López 2005, Nucinkis 2006).

**Cuadro 3: Crecimiento de la población boliviana por lenguas habladas, 1976-2001, adaptado de Molina B. y Albó X. : Gama étnica y lingüística T 5.3**

Año del censo	1976	%	1992	>6 años	2001	>6 años
Lengua	1000's		1000's	%	1000's	%
Castellano	3.210,0	78,8	4.594,1	87,4	6.9097,1	87,7
Quechua	1.594,0	39,7	1.085,8	34,3	2.124,0	30,6
Aymara	1.156,0	29,8	1.237,7	23	1.462,3	21,0
Guaraní y otras lenguas indígenas	56,0	1,1	129,6	2,5	101,2	1,5
Lenguas extranjeras			118,2	2,2	241,4	3,4
Población total de Bolivia	4.613,4	100.0			8.948,6	100
Total >6 años			5.256,3	100,0	6.948,6	100

El bilingüismo popular, castellano con lenguas indígenas, siempre ha sido considerado por la sociedad dominante como problema y obstáculo al desarrollo nacional. En cambio, el bilingüismo de élite, es decir castellano con otras lenguas europeas, goza de

mucho prestigio (v. Gleich 1989). El siguiente subcapítulo analiza el penoso camino institucional y legal que ha seguido el reconocimiento de los pueblos indígenas, de sus lenguas y culturas por la sociedad dominante.

## El estatus de las lenguas indígenas en las constituciones de Bolivia

Desde 1825, Bolivia ha vivido como un Estado Republicano, con características homogeneizantes, cultural, lingüística y socialmente excluyentes de las poblaciones indígenas, originarias y campesinas. Las diferentes Constituciones Nacionales no tomaron en cuenta la presencia ni vigencia de la enorme diversidad cultural y lingüística, como lo constaba el Art. 4 de la primera Constitución Política del Estado de 1826.

Art. 4.- Para ser ciudadano es necesario: 1°. Ser Boliviano. 2°. Ser casado o mayor de veintiún años. 3°. Saber leer y escribir. Esta calidad sólo se exigirá desde el año mil ochocientos treinta y seis. 4°. Tener algún empleo o industria, o profesar alguna ciencia o arte.

Pero saber leer y escribir fue el privilegio de la élite hispanohablante (clero y terratenientes, altos funcionarios) y no accesible a los indígenas rurales.

En un largo periodo de más de 180 años de vida independiente, se han emitido varias normas constitucionales, sin tomar en cuenta las necesidades socioculturales de los pueblos originarios. En el campo educativo, sus lenguas fueron utilizadas como simples “estribos” o “muletas” para el acceso a la lengua castellana, como indica el Código de la Educación de 1955, que en su Art. 115°, manifiesta:

La acción alfabetizadora se hará en las zonas donde predominan las lenguas vernáculas, utilizando el idioma nativo, como vehículo para el inmediato aprendizaje del castellano como factor necesario de integración lingüística nacional. Para este efecto se adoptarán alfabetos fonéticos que guarden la mayor semejanza posible con el alfabeto del idioma castellano.

Recién, a partir de la década de los años 80 del siglo pasado, los diferentes movimientos de los pueblos y organizaciones sociales y políticas, desde la recuperación de la democracia, encabezados por la gloriosa Central Obrera Boliviana (COB), seguido por la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), la Confederación de Pueblos Indígenas del Oriente, Chaco y Amazonía Bolivianos (CIDOB), la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG), la Confederación Nacional de Maestros de Educación Rural de Bolivia (CONMERB) más otros, lograron mediante diferentes formas de presión -movilizaciones, marchas, bloqueos, vigiliadas y otras- modificar la Constitución Política del Estado Boliviano, a través de la Ley 1585 de 1994, que en sus partes pertinentes, indica:

Art. 1°: Bolivia, libre, independiente, soberana, multiétnica y pluricultural, constituida en república unitaria, adopta para su gobierno la forma democrática representativa, fundada en la unión y la solidaridad de todos los bolivianos.



Art. 6°. I) Todo ser humano tiene personalidad y capacidad jurídica, con arreglo a las leyes, goza de los derechos, libertades y garantías reconocidas por esta Constitución, sin distinción de raza, sexo, idioma, opinión política o de otra índole, origen, condición económica o social, u otra cualquiera.

Culminan estos movimiento en enero de 2009, cuando el pueblo boliviano aprobó a través de un referéndum la nueva Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia con nuevos enfoques políticos, sociales y económicos, donde se profundizan el reconocimiento constitucional de las naciones y nacionalidades diversas, con cosmovisiones y lógicas de vida propias.

Su Art. 1° establece que “Bolivia se constituye en un Estado unitario social de derecho, plurinacional, comunitario, libre, independiente, soberano, democrático, intercultural, descentralizado y con autonomías. Bolivia se funda en la pluralidad y el pluralismo político, económico, jurídico, cultural y lingüístico, dentro del proceso integrador del país”.

A través de esta norma jurídica, se reconocen las 36 naciones originarias indígenas de Bolivia hasta antes descuidadas, excluidas y marginadas y en su artículo 5 reciben estatus de oficialidad.

Art. 5 I. Son idiomas oficiales del Estado el castellano y todos los idiomas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, que son el aymara, araona, baure, bésiro, canichana, cavineño, cayubaba, chácobo, chimán, ese ejja, guaraní, guarasugwe, guarayu, itonama, leco, machajuyai-kallawaya, machineri, maropa, mojeño-trinitario, mojeño-ignaciano, moré, mosetén, movima, pacawara, puquina, quechua, sirionó, tacana, tapiete, toromona, uru-chipaya, weenhayek, yaminawa, yuki, yuracaré y zamuco.

Art 5 II. El Gobierno plurinacional y los gobiernos departamentales deben utilizar al menos dos idiomas oficiales. Uno de ellos debe ser el castellano, y el otro se decidirá tomando en cuenta el uso, la conveniencia, las circunstancias, las necesidades y preferencias de la población en su totalidad o del territorio en cuestión. Los demás gobiernos autónomos deben utilizar los idiomas propios de su territorio, y uno de ellos debe ser el castellano.

La educación intracultural, intercultural, plurilingüe, productiva, descolonizadora y comunitaria, características de la nueva Ley de la Educación “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”, promulgada en 2010, viabilizará el accionar educativo, profundizando la recuperación, valoración y desarrollo de los saberes, conocimientos y cosmovisiones de las lenguas y culturas originarias indígenas. Estas tendrán el mismo estatus social, cultural y político que la cultura castellana o universal, para conformar una sociedad intercultural en el Estado Plurinacional de Bolivia.

Adicionalmente Bolivia ha reconocido los más importantes convenios y acuerdos internacionales para la protección de sus lenguas indígenas (cf. Barié 2004): el Convenio 169 de la OIT en Julio de 1991; la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos de la UNESCO, aprobada en Barcelona/España en 1996; la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los Pueblos Indígenas del 2007, ratificado por el Estado boliviano mediante Ley N° 3760 del 07/11/2007; los artículos 13 y 14 de ésta,

referidos a idioma y educación, señalan que los pueblos indígenas tienen derecho a revitalizar, utilizar, fomentar y transmitir a las generaciones futuras sus historias, idiomas, tradiciones orales, filosofía, sistemas de escritura, así como otorgar nombres a sus comunidades, lugares y personas y mantenerlos. También regulan que los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas en consonancia con métodos culturales de enseñanza y aprendizaje incluyendo también a quienes viven fuera de sus comunidades.

El estatus de las lenguas indígenas ha mejorado en las constituciones del país para llegar a la oficialización mediante el Art. 5 en la Constitución de 2009 que declara tanto el español como todos los idiomas de las naciones indígenas del país (36<sup>2</sup> en total) como lenguas oficiales. Los más hablados son quechua (lo usa un 28 % de la población), aymara (sirve para comunicarse a un 18 % de los habitantes del país) y guaraní (aunque lo usa nada más que el 1 % de los ciudadanos).

El Artículo 99, parágrafo II, de la Constitución Política del Estado dispone que el Estado garantizará el registro, protección, restauración, recuperación, revitalización, enriquecimiento, promoción y difusión de su patrimonio cultural, de acuerdo con la ley. Los idiomas indígenas originarios forman parte del patrimonio cultural del Estado Plurinacional. Incluye la ley contra del racismo.

La Ley General De Derechos y Políticas Lingüísticas, La ley N° 269, ratificada por el parlamento en 2012 y promulgada por el presidente de Bolivia, Evo Morales integra adicionalmente el concepto, los espacios de aplicación y las responsabilidades de implementación y financiación. Miremos algunos detalles.

Concepto: La “Ley General De Derechos Y Políticas Lingüísticas” es una norma jurídica que reconoce, protege, promueve, difunde, desarrolla y regula los derechos lingüísticos individuales<sup>3</sup> y colectivos<sup>4</sup> y recupera los idiomas oficiales en riesgo de extinción de los habitantes del Estado Plurinacional de Bolivia.

El artículo 7 declara “Patrimonio Oral, Intangible, Histórico y Cultural del Estado Plurinacional de Bolivia a todos los idiomas de las naciones y pueblos indígenas originarios campesinos”.

---

<sup>2</sup> Sichra (2013) advierte que en relación al censo de 2001 hay 3 nombres de lenguas añadidos: puquina y toromona, inexistentes o de existencia no comprobada, y la lengua ritual machajuyay-kallawaya..

<sup>3</sup>¿Qué son derechos lingüísticos individuales? Son aquellos destinados a corregir los desequilibrios lingüísticos. Para evitar esta situación toda persona tiene derecho a ser reconocido como integrante de una comunidad lingüística (sociedad humana que, asentada históricamente en un espacio territorial determinado, reconocida o no, se autoidentifica como pueblo y ha desarrollado un idioma común como medio de comunicación natural y de cohesión cultural entre sus miembros) a usar su idioma materno en forma oral y escrita; al uso y reconocimiento legal de su nombre en su idioma materno; a preservar y desarrollar su idioma y a que se le explique en su idioma materno de forma oral y escrita sus deberes y sus derechos.

<sup>4</sup>¿Qué son derechos lingüísticos colectivos? Son aquellos que como una comunidad pueden ejercerlo y entre los cuales están, en el marco del principio de territorialidad, a recibir educación en su lengua materna; a que la administración pública estatal los atienda en su idioma; a usar términos toponímicos en sus idiomas; a utilizar terminología propia; a preservar los derechos intelectuales propios; a desarrollar sus propias instituciones para la investigación y enseñanza de las lenguas y culturas” (Inchauste 2012).

Según el artículo 8, “Son idiomas oficiales el castellano y todos los idiomas de las naciones y pueblos indígenas originarios: Aymara, Araona, Ayoreo, Baure, Bésiro (Chiquitano), Bia-yé (Yuki) Canichana, Cavineño, Cayubaba, Chácobo, Ese ejja, Guaraní, Guarasúwe (Pauserna), Gwarayu, Itonama, Leco, Machajuyay-kallawayaya, Machineri, Maropa (Reyesano), Mojeño-Trinitario, Mojeño-Ignaciano, Moré, Masetén, Movima, Pacawara, Paunáxi, Puquina, Qhichwa, Sirionó, Tacana, Tapiete, Toromona, Tsimane, Uru-Chipaya (Uchu mataqu), Uchupiamona, Weenhayek, Yaminahua y Yuracaré”.

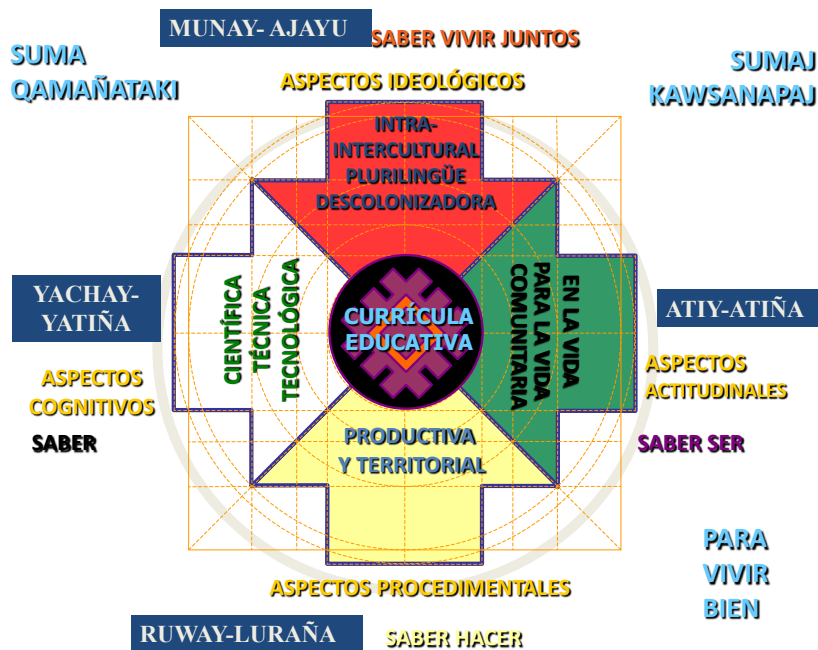
Esta ley define claramente los espacios centrales de aplicación: educación, administración pública, medios de comunicación.

El artículo 9 (Idiomas extintos y en peligro de extinción) dice: “Los idiomas indígenas originarios extintos en el país serán objeto de estudios e investigaciones filológicas. Los idiomas indígenas originarios en situación o riesgo de extinción deben recibir atención prioritaria en la planificación lingüística, educación intracultural e intercultural plurilingüe, investigación y publicación de diversos tipos de textos por parte del Estado Plurinacional Boliviano“ (G.B Inchauste, G.B. 2012):

En estos tres artículos se garantiza el estatus igualitario de todas las lenguas indígenas con el castellano y se destaca la preocupación por las lenguas en situación de peligro, abandono y extinción.

El siguiente cuadro explica la estrecha relación entre lengua y cultura en los procesos de aprendizaje-enseñanza que constituye el núcleo del currículo de la ley de Educación de 2010.

**Cuadro 3: Concepción integral de la educación boliviana (Walter Gutierrez, Minedu, 2011)**



Destacamos aquí solamente el uso y la enseñanza de las lenguas bolivianas y de lenguas extranjeras:

Artículo 7. Uso de Idiomas oficiales y lengua extranjera.

“La educación debe iniciarse en la lengua materna, y su uso es una necesidad pedagógica en todos los aspectos de su formación. Por la diversidad lingüística existente en el Estado Plurinacional, se adoptan los siguientes principios obligatorios de uso de las lenguas por constituirse en instrumentos de comunicación, desarrollo y producción de saberes y conocimientos en el Sistema Educativo Plurinacional:

1. En poblaciones o comunidades monolingües y de predominio de la lengua originaria, la lengua originaria como primera lengua y el castellano como segunda lengua.
2. En poblaciones o comunidades monolingües y de predominio del castellano, el castellano como primera lengua y la originaria como segunda.
3. En las comunidades o regiones trilingües o plurilingües, la elección de la lengua originaria se sujeta a criterios de territorialidad y transterritorialidad definidos por los consejos comunitarios, que será considerada como primera lengua y el castellano como segunda lengua.
4. En el caso de las lenguas en peligro de extinción, se implementarán políticas lingüísticas de recuperación y desarrollo con participación directa de los hablantes de dichas lenguas.
5. Enseñanza de lengua extranjera. La enseñanza de la lengua extranjera se inicia en forma gradual y obligatoria desde los primeros años de escolaridad, con metodología pertinente y personal especializado, continuando en todos los niveles del Sistema Educativo Plurinacional.
6. La enseñanza del lenguaje en señas es un derecho de las y los estudiantes que lo requieran en el sistema educativo. La enseñanza del lenguaje de señas es parte de la formación plurilingüe de las maestras y maestros”

## El Proyecto de Acción Andina de Educación<sup>5</sup>

Desde la perspectiva de la legislación lingüística oficial (Constitución de Bolivia de 2007/2009, Ley de Educación, ALP 2010 y Ley de Derechos Lingüísticos, ALP 2012), el Proyecto “Educación Bilingüe en contextos urbanos de Sucre” fue una iniciativa pionera para las poblaciones quechua – hablantes emigrantes del campo a la ciudad de Sucre porque ya ofreció atenciones sociales y educativas pertinentes y contextualizadas conforme a las características culturales, sociales y lingüísticas de los niños y niñas quechuas en barrios urbanos mientras la respectiva legislación todavía se encontraba

<sup>5</sup> Quiero agradecer a mi colega-amigo, Celestino Choque, Coordinador del Proyecto de AAE, ex Vice-Ministro de Educación de Bolivia, y a todo su equipo, la posibilidad de conocer y apreciar las escuelas del proyecto en Sucre; las siguientes exposiciones profundizan y reflejan mi charla en el SLAS en la Universidad de Manchester, 11-12 de abril, y nuestra publicación común en Pueblos indígenas y Educación N°. 62 (C. Choque y Utta v. Gleich 2013).

en el proceso de concertación con la base y con el parlamento. Las actividades que se desarrollaron desde 2008 en el proyecto prepararon las condiciones, sociales, políticas, culturales y lingüísticas favorables para la implementación de la nueva Ley Educativa en el ámbito urbano del municipio de Sucre y en otros contextos similares.

El Proyecto “La EIB en contextos urbanos de Sucre” comenzó en el año 2008 y fue ejecutado por la organización no-gubernamental “Acción Andina de Educación” (AAE), en el marco de un convenio interinstitucional suscrito entre esta organización y la Secretaría Departamental de Educación de Chuquisaca (SEDUCA-Chuquisaca) y la Universidad Pedagógica “Mariscal Sucre”. Con el apoyo financiero de Ibis Dinamarca, empezó en 11 unidades educativas en Sucre y colaboró con docentes de la Universidad Pedagógica “Mariscal Sucre”. La primera fase tenía una duración de 4 años y en 2012 entró en una segunda fase, después de una evaluación colaborativa en 2011 con las 11 unidades educativas involucradas, la Universidad Pedagógica “Mariscal Sucre” e IBIS – Bolivia y posteriormente fue ampliado a la Ciudad de Potosí.

Los conceptos y enfoques básicos desarrollados en el proyecto de Acción Andina de Educación “Educación Bilingüe en contextos urbanos de Sucre” tenían como objeto:

- ♦ contribuir al mantenimiento de las lenguas originarias en un contexto multilingüe, ofreciendo una educación de calidad conforme a la necesidad y los deseos de la población migrante.
- ♦ aprovechar las experiencias educativas interculturales y bilingües desarrolladas al interior y exterior del país a lo largo de los últimos 25 años, enfoques pedagógicos consolidados, estrategias metodológicas, conceptos lingüísticos y de participación social en educación, que permitían profundizar, universalizar y democratizar la educación a partir de las diversidades culturales, sociales y lingüísticas a favor de los pueblos originarios (López 2005, Machaca 2010).
- ♦ adaptar el modelo de educación bilingüe al perfil muy variado de los niños migrantes porque el clásico modelo de educación bilingüe con lengua indígena como L1 y castellano como L2, que presupone un alumnado monolingüe en lengua indígena no fue adecuado para los niños migrantes con muy diferentes perfiles de bilingüismo.

En las escuelas del proyecto en Sucre se encontraron las siguientes situaciones lingüísticas entre alumnos y profesores:

- ♦ bilingües con manejo equilibrado de la lengua castellana y quechua
- ♦ bilingües con predominancia de la lengua quechua
- ♦ bilingües con predominancia de la lengua castellana
- ♦ monolingües en lengua castellano

Los docentes fueron capacitados en el desarrollo oral y escrito de la lengua quechua, el manejo metodológico de la enseñanza en dos “vertientes” de aprendizaje (castellano - quechua), el grado de sensibilidad cultural, lingüístico y pedagógico en el docente, basado en la diversidad del Estado Plurinacional, son estrategias que permitirán, con



mucha facilidad, aplicar los enfoques y características de la Ley 070 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”, promulgada el 10 de diciembre de 2010. En este espíritu, la primera fase del proyecto “La EIB en contextos urbanos de Sucre” fue la antesala de la aplicación de las características y enfoques de la Ley “Avelino Siñani y Elizardo Pérez” que conduce a la EIIP, Educación Intracultural Intercultural Plurilingüe.

Sintetizamos sus ejes transversales exitosos de la siguiente manera:

- ♦ El posicionamiento de la lengua quechua en la construcción de los aprendizajes y en la comunicación en aula y la unidad educativa, significa que el quechua se convierte en una lengua oficial de instrucción y de comunicación usada en actividades cotidianas pedagógicas y comunicativas.
- ♦ El bilingüismo, elemento central del enfoque educativo bilingüe intercultural, con el uso de las dos lenguas (castellano y quechua) en procesos de construcción de aprendizajes y de comunicación, paulatinamente se constituirá en una “yunta”<sup>6</sup> pedagógica.
- ♦ El plurilingüismo está avanzando de un monolingüismo castellano a un bilingüismo castellano – quechua, y aprendizaje de una lengua extranjera para lograr de manera sistemática un plurilingüismo nacional, apoyado por la política educativa plurinacional.
- ♦ La concreción de la interculturalidad se practica en las aulas y las unidades educativas involucradas en el proyecto a través de fichas temáticas y otros bloques del Compendio de materiales Educación Intercultural Bilingüe EIB, los contenidos mínimos interculturales y los materiales elaborados en el proyecto. La interculturalidad se está construyendo mediante una paulatina concreción de un diálogo entre las visiones culturales castellano y quechua. De esta manera, se logra consolidar la ansiada interculturalidad, pedagogizando los saberes y conocimientos de dos culturas, en procesos de construcción de aprendizajes.
- ♦ La incorporación de actividades prácticas – productivas, logra romper el tradicional enfoque pedagógico teórico, sin ninguna oportunidad para el desarrollo de iniciativas y creativities que permitan el desarrollo de las facultades prácticas, técnicas y productivas. Por ejemplo, a través del proyecto de telares, tostados, jugos y elaboración de panes se está dando inicio a un proceso de construcción de aprendizajes teórico – prácticos o viceversa, con participación de docentes, estudiantes, madres y padres de familia.
- ♦ La intraculturalidad se genera recuperando y desarrollando la lengua quechua, como también los saberes y conocimientos quechuas en sus diferentes aspectos, fortaleciendo la identidad cultural y lingüística de las niñas y niños del Proyecto y de sus maestros.
- ♦ La descolonización supera el colonialismo pedagógico, cultural, lingüístico que imperaba en las unidades educativas, asumiendo y adquiriendo nuevas formas de comportamiento pedagógico, permitiendo la presencia de la lengua y cultura quechua en procesos pedagógicos. Por consiguiente, la actitud del docente, del director, alumnos y de padres de familia, resulta más democrática, mas contextualizada y con mas pertinencia profesional.

<sup>6</sup> Yunta significa sinónimo de tiro o sostén para bueyes.

- ♦ La orientación comunitaria, la educación con un enfoque bilingüe, intercultural y productivo, requiere necesariamente la participación de la comunidad educativa, incorporando directamente a los padres y madres de familia, como también a la directiva de la junta escolar, que es la portadora de las formas comunitarias de participación.
- ♦ La perspectiva productiva, con la incursión de pequeños proyectos productivos de hilados y tejidos, como también de elaboración de panes y otros, para lo que se organizan en grupos de trabajo entre maestras, alumnas y madres de familia, tomando en cuenta los saberes, conocimientos propios y comunitarios quechuas.

En el desarrollo del proyecto, se aplican las siguientes estrategias pedagógicas:

Uso de la lengua materna hogareña. En el caso de la ciudad de Sucre, la lengua quechua es usada como medio de comunicación en el seno familiar. A través de ella se manifiesta una serie de situaciones de comportamientos propios y lógicas de vida de la cosmovisión cultural quechua: actos relativos a la Madre Tierra, fiestas rituales, prácticas comunitarias y otras que conviven con las formas de la vida urbana, en muchos casos imponiéndose con el uso mayoritario.

Uso de la segunda lengua hogareña. Como consecuencia del contacto de lenguas, en los contextos urbanos la lengua castellana es el idioma privilegiado para uso comunicativo habitual con las personas castellano hablantes. En general, la castellanización se realiza en forma natural y autodidacta, sin metodología de enseñanza de segunda lengua. La adquisición de la lengua castellana es una necesidad personal y social.

Uso vehicular del castellano en contextos pedagógicos. El ambiente escolar urbano, castellanizante en todos sus aspectos --la calle, el mercado, las tiendas, las instituciones, las organizaciones y la misma unidad educativa-- establecen implícita y explícitamente el uso de la lengua castellana, como lengua “oficial” o de uso institucional.

En este contexto lingüístico, el Proyecto ha determinado el manejo de la lengua castellana como “L1 pedagógica”, considerando también la formación de los docentes de las unidades educativas desde un enfoque unicultural y monolingüe castellano.

Uso del quechua en contextos escolares. Dada la necesidad de aprovechar el bilingüismo y el uso del quechua en el hogar, el proyecto considera a este idioma como una “L2 pedagógica”. El uso del quechua como L2 pedagógica contribuye a la construcción de un nuevo enfoque pedagógico bilingüe intercultural en contextos urbanos. De esta manera, tanto la lengua y la cultura quechuas logran posicionarse como medios, no sólo de comunicación, sino de construcción de aprendizajes y desarrollo de la propia lengua; pretendiendo constituirse en lengua oficial a la par de otras lenguas, tal cual establece la Constitución Política del Estado Plurinacional Art. 5°.

Bilingüismo complementario. Esta es una estrategia pedagógica nueva que el maestro o la maestra desarrolla en el aula, explicando el tema, primero en la lengua castellana como L1, para luego complementar el aprendizaje en la lengua quechua como L2; tomando en cuenta las dos visiones culturales, evitando en lo posible hacer una mera

traducción. El bilingüismo complementario responde a las situaciones lingüísticas diversas que se presentan en el aula: alumnos bilingües con predominancia castellana, alumnos bilingües con predominancia quechua y otras.

Concreción de la interculturalidad. En base a los contenidos mínimos interculturales, construidos en el Proyecto,<sup>7</sup> se avanza hacia una paulatina interculturalización en el aula y en la unidad educativa, desarrollando contenidos temáticos tanto de la cultura castellana como de la cultura quechua.

## Materiales de apoyo

Los materiales elaborados están prioritariamente dirigidos a la actualización y capacitación de los docentes; quienes, en definitiva, son y serán los actores principales para la ejecución de programas educativos innovadores, especialmente en lo que respecta al tratamiento de lenguas y culturas, distintas a la lengua y cultura castellana. En esta dinámica, se elaboraron los siguientes materiales pedagógicos:

- ♦ Compendio: “Materiales de Educación Intercultural Bilingüe”, Volumen 1, compuesto por 8 Bloques:
  - Fichas temáticas, para el desarrollo de contenidos con enfoque bilingüe intercultural.
  - Estrategias de desarrollo lingüístico de L1 (castellano) y L2 (quechua).
  - Vocabulario básico castellano – quechua, por áreas curriculares.
  - Pensamientos, trabalenguas y adivinanzas en quechua.
  - Poesías, canciones y rondas en quechua.
  - Cuentos en quechua.
  - Recetas de cocina y medicina tradicional quechua.
  - Juegos lingüísticos y matemáticos quechuas.
- ♦ Láminas Pedagógicas en lengua originaria quechua, para el desarrollo de diferentes temáticas en aula y distribuido a todos y cada uno de los docentes, autoridades educativas; las mismas se refieren a los siguientes contenidos:
  - Alfabeto Quechua (Qhichwa Sanampakuna), con las 28 letras del alfabeto quechua (3 vocales, 15 consonantes simples, 5 aspiradas y 5 glotales),
  - Himno Nacional (Qullayusup Takiynin),
  - Partes del cuerpo humano (Ukhup phatmankuna),
  - Partes de la planta (Mallkip phatmankuna),
  - Los meses de año (Watap killakuna),
  - La familia (Yawarmasi), y
  - Las estaciones del año (Watap mit’ankuna).
- ♦ *Vocabulario Básico del Quechua*, de fácil manejo tanto para docentes como para los estudiantes.
- ♦ *Revista Pedagógica, Cultural y Lingüística Anual*; material informativo con: los avances con la teorización o sistematización de las actividades pedagógicas, culturales y

<sup>7</sup> Tarea cumplida en forma conjunta entre el Equipo de Gestión de EIB y algunos docentes de las unidades educativas.

lingüísticas concretas y operativas que se ejecutan en las aulas y unidades educativas involucradas en el Proyecto.

- ♦ *Estructura Morfológica de la Palabra Quechua*, libro que muestra las características de la lengua como sufijante y aglutinante, que se ha preparado, utilizado y validado en los cursos de capacitación docente; será editado y publicado para la distribución a los actores del Proyecto y a otras instancias educativas.
- ♦ *Normas de la escritura quechua*, texto de consulta para el docente, elaborado en base a la política de normalización de la escritura quechua, aprobada y aplicada por el Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia (Choque 2009, Plaza 2009).
- ♦ *Sintaxis de la lengua quechua*, otro texto de consulta para el docente, basado en las características sintácticas de la lengua quechua, que ha sido aplicado en los cursos de capacitación, con una estrategia contrastiva con la lengua castellana.
- ♦ Para la concreción de la interculturalidad en el aula, se han elaborado los siguientes materiales de carácter curricular:
  - *Contenidos mínimos interculturales*, integra dos visiones culturales (castellana y quechua), elaborado por los Equipos de Gestión de EIB de las cinco unidades educativas antiguas, con apoyo de algunos docentes y el Equipo Técnico del Proyecto.
  - *Prácticas y valores culturales*, tanto del castellano como quechuas, se utiliza en la concreción de la interculturalidad en el aula y la unidad educativa.

## Capacitación de docentes

El desarrollo de la capacidad docente es el pilar fundamental del proyecto. Con este fin se desarrollan:

- ♦ Talleres de Capacitación, una vez a la semana durante un semestre, organizados en dos grupos: bilingües y monolingües.
- ♦ Talleres de reforzamiento a manera de continuación y fortalecimiento de los talleres de capacitación, que se ejecutan quincenalmente, paralelamente al desarrollo de las clases bilingües e interculturales.

Los temas centrales de los talleres de capacitación docente, son:

- La sensibilización social, cultural, lingüística y pedagógica, en base a temas, como: realidad sociocultural y política del país, fenómenos sociales: diglosia, discriminación, alienación, asimilación, etnocentrismo y otros; la sociolingüística o el rol de las lenguas en la sociedad, para analizar factores como: contacto de lenguas, préstamos, interferencias y otros. El objetivo central de la sensibilización es recuperar y desarrollar la autoestima personal y profesional de los docentes, creando en ellos un sentido de responsabilidad y compromiso social, cultural y lingüístico con la cultura quechua, en procesos de construcción colectiva de aprendizajes.
- El desarrollo oral y escrito de la lengua quechua. Dado que el cuerpo docente en las diez unidades educativas dispone de diferentes grados de manejo de

lenguas, monolingües en castellano y bilingües en diferentes grados, desde incipientes hasta equilibrados, se han organizado dos grupos de trabajo, monolingües y bilingües, que en base a programas específicos han desarrollado en los docentes las capacidades orales y escritas.

- El conocimiento y manejo de los materiales del Proyecto, anteriormente listados.

Tanto la sensibilización, el desarrollo oral y escrito de la lengua quechua y el manejo de los materiales son desarrollados en “sesiones de apoyo pedagógico” facilitadas por los técnicos del Proyecto. Una actividad adicional e indispensable es el apoyo y seguimiento en el aula, realizada por el Equipo Técnico del Proyecto un día a la semana, previo a un cronograma semanal que los técnicos del Proyecto entregan con anterioridad a las unidades educativas.

Como producto de las clases con enfoque educativo bilingüe intercultural se cuenta con:

- ♦ Archivadores personales por grados y por áreas de conocimiento, que cada niño y niña elaboran después de la conclusión de cada clase bilingüe intercultural.
- ♦ Cuadros didácticos bilingües, elaborados por los docentes para orientar el desarrollo de cada clase bilingüe intercultural, tanto en castellano como en quechua.
- ♦ Pequeñas prendas en hilado y telares (chalinás, bolsas, mantillas, etc.), utilizando insumos ancestrales como manufacturados; como también en la elaboración de masas (panes, galletas, etc.), jugos, tostados, comidas y otros. Todo ello producto de los talleres práctico – productivos.

Los Equipos de Gestión EIB de cada unidad Educativa realizaron las actividades de seguimiento, supervisión y asesoría a partir de la gestión de 2010, con las orientaciones y los enfoques pedagógicos, culturales y lingüísticos planteados por el Proyecto. Por su parte, el apoyo y seguimiento a las unidades educativas nuevas, es realizado directamente por el equipo Técnico del Proyecto, que también cuenta con un instrumento de seguimiento. Así se logra la sostenibilidad del Proyecto.

## Difusión de los resultados del Proyecto

La “4ª Feria Educativa Intercultural 2011” fue la más completa y exitosa, pues causó un impacto e incidencia en la sociedad sucreña, especialmente en la comunidad educativa. La presencia de la Gobernación del Departamento, la Alcaldía Municipal, la Corte Suprema de Justicia, la Dirección Departamental de Educación, la Dirección Distrital de Educación, la Junta Educativa Distrital de Padres de Familia, las Juntas Escolares y otras instituciones y organizaciones le dieron a la feria el realce y la importancia de los resultados pedagógicos, culturales, lingüísticos y práctico-productivos presentados tanto por alumnos, como por docentes y autoridades de las unidades educativas involucradas en el Proyecto, a los que se han sumado la Universidad Pedagógica “Mariscal Sucre” y el Proyecto de Solidaridad Internacional Infantil.



Para mayor contextualización sociocultural del departamento de Chuquisaca, cada unidad educativa representó a una provincia, presentando la música y la comida tradicional de cada provincia. Se desarrollaron, en cada unidad educativa, eventos de evaluación de lo realizado en el 2011 y se hizo una proyección para el año 2012, bajo la responsabilidad de los encargados de la gestión de la EIB, aplicado a un cuestionario a cada docente y una guía de evaluación y proyección.

## Balance del proyecto

Institucionalmente, el Proyecto “La EIB en contextos urbanos de Sucre” ejecutado por Acción Andina de Educación, con el apoyo y auspicio de Ibis Dinamarca, responde a las características del nuevo Estado Plurinacional y ha cumplido los tres objetivos centrales

### Objetivo 1

Desarrollo del enfoque educativo bilingüe, intra-intercultural y práctico-productivo y revalorización del quechua.

### Objetivo 2

Participación de la Universidad Pedagógica “Mariscal Sucre” (UPMS) en el asesoramiento de maestros en servicio y en la formación de docentes bilingües.

### Objetivo 3

Apropiación del enfoque EIIP en la comunidad educativa regional.

Así el Proyecto se está constituyendo en el referente institucional del desarrollo de la lengua y cultura originaria quechua en los municipios urbanos de Sucre y Potosí, enmarcando sus acciones en la Constitución Política del Estado Plurinacional y en la Ley 070 “Avelino Siñani–Elizardo Pérez” ya desde la primera fase (2008-2012) y realiza su consolidación en la segunda fase desde 2012 a 2016, desplegando características que califican Sucre y Potosí como ciudades educadoras multilingües.

A nivel pedagógico el Proyecto ha logrado:

- ♦ Construir dos “vertientes” para la construcción de aprendizajes: la visión castellana y la visión quechua.
- ♦ Utilizar pedagógicamente el castellano como L1 y el quechua como L2.
- ♦ Aplicar un bilingüismo paralelo, complementario o independiente.
- ♦ Concretar paulatinamente la intraculturalidad y la interculturalidad en el aula y la unidad educativa.
- ♦ Fortalecer la identidad bilingüe intercultural entre maestros y alumnos.
- ♦ Aumentar el uso de las lenguas originarias como vehículos de enseñanza, en los espacios escolares y públicos.
- ♦ Contribuir al mantenimiento, la revitalización y la modernización del quechua.
- ♦ Crear un clima y contexto de aprendizaje motivador para los niños.

- ♦ Acercar culturalmente, mediante un diálogo intercultural, a los maestros hispano hablantes a los maestros bilingües, fortaleciendo las competencias lingüísticas de ambos y despertando un interés cultural recíproco.

## El multilingüismo en la Ciudad Libre y Hanseática de Hamburgo

Miremos brevemente la situación multilingüe en la *Ciudad Libre y Hanseática de Hamburgo*, la segunda en tamaño de Alemania con 1,8 millones de habitantes (censo de 2011) entre ellos aproximadamente un 13 % de migrantes desde el exterior, que es muy compleja.

Los censos oficiales de Alemania y para la ciudad de Hamburgo no indican las lenguas habladas por los extranjeros registrados, sólo los países de procedencia. De este modo se descuida y oculta el multilingüismo individual y societal.

Pero existen estudios sobre las lenguas habladas por los niños de familias migrantes a Hamburgo que ingresan en la primaria. Los datos más relevantes y recientes ofrecen Fürstenau y Gogolin (2003), del Departamento de Educación Intercultural de la Universidad de Hamburgo. Reportan más de 100 lenguas habladas en Hamburgo -en casa y fuera de la casa- que contribuyen a un paisaje lingüístico multifacético y producen mapas sonoros multilingües, sobre todo en los medios de transporte público, en tiendas y restaurantes especializados, sus organizaciones étnicas y religiosas. Se percibe una política y práctica multilingüe desde abajo que ha contribuido a la aceptación de la comunicación multilingüe en varias instituciones del estado.

La comunicación cotidiana y popular con extranjeros residentes y turistas se realiza sobretodo en inglés; pero existen excepciones, es decir compromisos legales para garantizar la comunicación, por ejemplo con los pacientes en las clínicas mediante intérpretes. Lo mismo vale para las instancias de la justicia que se enfrentan con una nueva ola de refugiados y aspirantes a asilo, hablantes de múltiples lenguas africanas para los cuales es difícil encontrar intérpretes calificados. Los contextos multilingües que fueron explorados y analizados en los estudios empíricos del proyecto LIMA (Redder, Pauli, Kiesling, Bührig et al 2013) nos señalan un multilingüismo funcional bastante vivo del alemán con las lenguas de los inmigrantes.

En Alemania no existe una legislación con respecto a la lengua oficial, pero de hecho el alemán es la lengua oficial. De acuerdo con la legislación europea de protección de lenguas minoritarias, sólo las lenguas endógenas sorbio<sup>8</sup>, frisón<sup>9</sup> y danés<sup>10</sup> reciben estatus de protección oficial. Las lenguas de los inmigrantes todavía no han llegado a este nivel, pero ha crecido un debate político respectivo. Existe un bilingüismo individual

<sup>8</sup> Los sorbios en Alemania son una minoría reconocida. Su patria es Lusacia, en la zona más noroeste de Alemania. Los idiomas sorabos, sorbios o lusacios son unas [lenguas eslavas occidentales](#) habladas por unas 70.000 personas en dos [enclaves](#) aislados en el este de los estados de [Sajonia](#) y [Brandeburgo](#), al este [Alemania](#).

<sup>9</sup> La mayor parte de los hablantes en frisón son bilingües en holandés (occidental), bajo y alto alemán (oriental y septentrional) e incluso en el dialecto juto del danés (frisón septentrional). Cada una de estas variantes está en declive, siendo la más débil la oriental y la menos la occidental. En las últimas décadas se han hecho esfuerzos para preservar la lengua y se ha publicado un diccionario para la variante oriental, una publicación regular para la septentrional y programas en radio y televisión para la occidental ([www.poel.org](http://www.poel.org), consulta 18-11-2013)

y social bastante amplio, dado que en las escuelas se enseñan lenguas extranjeras, primordialmente el inglés, desde el segundo grado de la primaria, pero existe también una gran variedad de escuelas primarias bilingües (alemán con ruso, polaco, turco y árabe, español) en barrios de aglomeración étnica respectiva. A esto se suman los colegios de secundaria bilingües germano-francés, germano-inglés, secundarias bilingües con inglés, francés, español y ruso.

Los medios de comunicación masiva, la televisión es multilingüe a través de satélites y lo mismo vale para la radio. Los extranjeros se comunican oralmente y por escrito con móviles en sus lenguas nativas y usan el skype para la comunicación via internet con sus familias en los países de procedencia. En resumen: los inmigrantes producen paisajes multilingües visibles y muchos nuevos mapas sonoros multilingües.

### **Comparación de las ciudades educadoras Sucre/Potosí con Hamburgo**

Queremos sugerir de incluir las ciudades de Sucre y Potosí a la afiliación de ciudades educadoras dado que las administraciones y comunidades lingüísticas locales hacen un esfuerzo especial para contribuir al mejoramiento de la oferta educativa de minorías lingüísticas de adentro y desde afuera.

Bolivia se destaca por una política lingüística oficial garantizando derechos lingüísticos y culturales a todos los ciudadanos pero que se encuentra todavía en la fase de implementación

La ciudad de Sucre contribuye a través de sus instituciones educativas, escuelas y Universidad Pedagógica, con el apoyo de Fundación IBIS de Dinamarca, al proyecto piloto-pionero a mejorar la calidad educativa de niños migrantes en centros urbanos. Así se agiliza la interculturalización del cuerpo docente y se contribuye a la revitalización y revalorización de lenguas indígenas en el contexto de multilingüismo individual y societal. El proyecto de la Acción Andina de Educación es un proyecto de vanguardia en la educación para niños migrantes, antesala de la Reforma Educativa y legislación lingüística en proceso.

En cambio Hamburgo no tiene una legislación lingüística oficial pero sí una política pragmática y cuenta ya desde hace décadas con escuelas primarias y secundarias bilingües, pero no generalizadas aunque institucionalizadas en focos de poblaciones multilingües sin planificación de derechos lingüísticos oficiales. El proyecto LIMA , proyecto de excelencia de la Universidad de Hamburgo, ha focalizado el análisis de prácticas multilingües extra-escolares de la población migrante adulta con el objetivo de conocer las realidades y desafíos del multilingüismo local. Tan pronto que los resultados de estas investigaciones encuentren entrada en la política lingüística local, es decir en la comunicación intercultural en más instancias administrativas del gobierno local, Hamburgo quizás también merecería el título de ciudad educadora multilingüe.

Hamburgo disfruta de la inmigración con un enriquecimiento lingüístico que facilita sus relaciones internacionales. Sucre, en cambio, recupera y revaloriza primordialmente su herencia lingüística cultural andina en beneficio de los niños y familias migrantes.

Al mismo tiempo contribuye al proceso de interculturalización de la ciudadanía. Un intercambio de experiencias dentro de la red de ciudades educadoras podría ser enriquecedor.

## Bibliografía:

ALBÓ, XAVIER (2002): Educando en la Diferencia, *Cuadernos de investigación CIPCA* 56, Reforma Educativa y Unicef, La Paz Bolivia

ACCIÓN ANDINA DE EDUCACIÓN E IBIS. 2008 *Materiales de Educación Intercultural Bilingüe, Castellano-Qhichwa, Guía didáctica.*

ACCIÓN ANDINA DE EDUCACIÓN E IBIS. 2009 *Revista Pedagógica Cultural y Lingüística* No 1, Sucre, Bolivia No 2, 2010.

ACCIÓN ANDINA DE EDUCACIÓN, R.S. 2009. *Vocabulario Básico, castellano – quechua.*

ACCIÓN ANDINA DE EDUCACIÓN. 2010. *Estructura Morfológica de La Palabra Quechua, Qhichwa Simip Ukhunpa T'aqaynin.* Serie EIB en contextos urbanos. Vol. 2.

ALP (ASAMBLEA LEGISLATIVA PLURINACIONAL) (2010): Ley de Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez. Gaceta Oficial del Estado Plurinacional (consulta 6.07.2012)

ALP (ASAMBLEA LEGISLATIVA PLURINACIONAL) (2012): Ley General de Derechos y Políticas Lingüísticas, Ley 269, Agosto-2012 (22.08.2013)

INGE SICHRA Y L.E. LÓPEZ *Atlas Sociolingüístico de los pueblos Indígenas en América Latina* (2009): (Coord.). Funproeib Andes, UNICEF Cochabamba Bolivia

CHOQUE, C. (2009): “La EIB y la normalización de la escritura del quechua”. En: *Nuestra lengua vive si la hablamos, Memoria del taller nacional de normalización lingüística*, Cochabamba, agosto de 2009, pp. 157-176 CNC (Consejos Educativos de los Pueblos Originarios de Bolivia) Ministerio de Educación.

CHOQUE, C. (2010): “Contextualización, avances y proyecciones del Proyecto ‘La E.I.B en Contextos Urbanos de Sucre’”. *Revista Pedagógica Cultural y Lingüística*, Noviembre N° 2, SEDUCA Chuquisaca, IBIS, Acción Andina de Educación

CHOQUE, CELESTINO, MELINA CHOQUE Y UTTA VON GLEICH (2013): Educación intercultural bilingüe en contextos urbanos. La experiencia de Sucre, Bolivia, en: *Pueblos Indígenas y Educación*. N°. 62, 45-73, Abya Yala.

BARIÉ, CLETUS GREGOR (2004): Pueblos Indígenas y derechos constitucionales en América Latina: un panorama, versión electrónica, en CD Bolivia, BID

*Convenio OIT169 en América Latina y el Caribe*, [www.oit.org.pe /WDMS/bib/.../convenio\\_169\\_07.pd...](http://www.oit.org.pe/WDMS/bib/.../convenio_169_07.pd...)

*Declaración de Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas y pueblos originarios (2008)* [undesadspd.org/indigenous/.../Declaración.aspx](http://undesadspd.org/indigenous/.../Declaración.aspx)

Estado Plurinacional de Bolivia (2009): Constitución Política del Estado. Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia.

FÜRSTENAU, SARAH, [INGRID GOGOLIN](#), [KUTLAY YAGMUR](#) (Hrsg.) (2003) Mehrsprachigkeit in Hamburg Ergebnisse einer Sprachenerhebung an den Grundschulen in Hamburg, Waxmann-Münster

FONDO PARA EL DESARROLLO DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS DE AMÉRICA LATINA Y DEL CARIBE (FI) (2007). Pueblos Indígenas y Ciudadanía “Los Indígenas Urbanos” Fondo Indígena, [www.fondoindigena.org](http://www.fondoindigena.org) La Paz, Bolivia

FONDO PARA EL DESARROLLO DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS DE AMÉRICA LATINA Y DEL CARIBE (FI) [www.fondoindigena.org](http://www.fondoindigena.org) /

LA FUNDACIÓN PARA LA EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE MULTILINGÜISMO Y PLURICULTURALIDAD (FUNPROEIB ANDES ) <http://fundacion.proeibandes.org>

GLEICH, UTTA (1997): Democratización de la política cultural para los pueblos indígenas de América Latina, en: *Pueblos Indígenas y Educación*, N° 39-40, S. 31-30, Editorial Abya Yala, Quito Ecuador

GLEICH, UTTA (2010): Retos en política lingüística en América Latina multiétnica y multilingüe. Objetivos para el Bicentenario de la Independencia (2010-2016), Universidad de Newcastle, 2010.

GOGOLIN, INGRID (2007): Bilinguale Grundschule: Ein Beitrag zur Förderung der Mehrsprachigkeit. En: Gogolin, Ingrid; Roth, Hans-Joachim. In: Anstatt, Tanja (Hrsg.). *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung*. Narr Francke Attempo Verlag, Tübingen. S. 31-45.

HOWARD, ROSALEEN (2011): The Quechua Language in the Andes Today: Between Statistics, the State, and Daily Life: In P. Heggarty & A. Pearce (eds) *History and Language in the Andes*, 189-213. London: Palgrave Macmillan.

INCHAUSTE G.B (2012): Ley General de derechos y políticas lingüísticas, Apuntes Jurídicos, La Paz, P.2

LÓPEZ, LUIS ENRIQUE (2005): *De resquicios a Boquerones. La Educación intercultural bilingüe en Bolivia*. Editorial Plural, La Paz-Bolivia

MOLINA, RAMIRO Y XAVIER ALBÓ (2006): *Gama étnica y lingüística de la población boliviana*. La Paz: Sistema de las Naciones Unidas

REDDER, ANGELIKA (2013) Multilingual communication in Hamburg – a pragmatic approach. In P.Siemund, I.Gogolin, M.E. Schulz& J.Davydova(eds.) *Multilingualism and language diversity in urban areas. Acquisition, identities, space, education* 257-286, Amsterdam- Benjamins.

REDDER, ANGELIKA, JULIA PAULI, ROLAND KIESSLING, KRISTIN BÜHRIG, BERNHARD BREHMER, INGRID BRECKER, JANNIS ANDROUTSOPOULOS. (2013) *Mehrsprachige Kommunikation in der Stadt Das Beispiel Hamburg*, Reihe Mehrsprachigkeit, Band 37, Waxmann, Münster, New York, München/Berlin

SICHTA, INGE (2013): Estado plurinacional sociedad plurilingüe ¿solamente una ecuación simbólica? En: *Revista Páginas y Signos*, Vol.9.70- 118.



## MÉXICO-PARÍS: UN VIAJE ETNOGRÁFICO POR DOS CIUDADES MULTILINGÜES NEGADAS

Karla Janiré Avilés González<sup>1</sup>

### Introducción

Erick Wolf (2009), en su famoso libro *Europa y la gente sin historia*, nos recuerda que los contactos interculturales siempre han estado presentes en la historia del hombre, lo que ha sido negado es su existencia. Las grandes metrópolis del mundo no son la excepción, en ellas podemos encontrar una confluencia enorme de contactos culturales, pero también lingüísticos.<sup>2</sup> Estos contactos sociolingüísticos con frecuencia han sido política y/o ideológicamente omitidos, así como los aprendizajes que pueden derivarse de ellos, como una forma de eclipsar la diferencia, pero también de sustentar la hegemonía lingüística y cultural de un determinado grupo (Phillipson 2003; Silverstein 1996). La invisibilización del multilingüismo presente en ciertas ciudades cosmopolitas nos lleva entonces a hablar de *ciudades multilingües negadas*, o en términos de Goffman (2001) del ocultamiento de una característica identitaria que en ciertos contextos resulta estigmatizada: la identidad sociolingüística (v. también Avilés González 2005, 2007, 2009, 2012a).

A manera de revertir dicho ostracismo, este artículo se propone develar la diversidad lingüística y cultural presente en dos grandes metrópolis: el Distrito Federal (México) y París (Francia). Veremos que ambas constituyen urbes multilingües sumamente importantes no sólo en términos de aglomeración urbana, sino en términos fenomenológicos. El Distrito Federal, también llamada “Ciudad de México”, es conocida por ser la segunda ciudad más poblada en el mundo con sus más de 7 millones de habitantes, de los cuales por lo menos 1,7 % habla una lengua indígena (v. INEGI 2012).<sup>3</sup> Por su parte, París es famosa por su prestigio político, económico y cultural a nivel mundial, que la hace ser la segunda urbe más poblada en Europa, centralizando a una gran cantidad de habitantes originarios tanto del mismo territorio francés como de otros países (aproximadamente 2 millones de habitantes, de los cuales 15 % es inmigrante. v. INSEE 2012).

<sup>1</sup> Dra. en Antropología Social por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS-D.F.). Investigadora externa para el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI, México) y en el Laboratorio de excelencia Empirical Foundations on Linguistics (LABEX – EFL, Paris 3 y 7, UMR 7597). Contacto: karla.j.aviles@gmail.com

<sup>2</sup> Baste recordar que en tiempos precolombinos ya había bastantes interconexiones lingüísticas y culturales en el mundo. Por ejemplo, los contactos culturales entre la Europa continental y otras latitudes estuvieron mediados por importantes circuitos migratorios que recorrían puntos geopolíticos clave, donde se efectuaban intercambios materiales como son las famosas especies, la preciada seda china o incluso el tráfico de esclavos que hablaban lenguas distintas a las de sus “amos” (Wolf 2009). Así, ciudades como Roma y Pekín se convirtieron también en sedes de un multilingüismo que frecuentemente se pasa por alto. De manera semejante, la Mesoamérica prehispánica se caracterizó por una rica diversidad lingüística y cultural, presente no sólo a lo largo de su extenso territorio, sino en complejos urbanos tan importantes como Teotihuacán, donde se encuentran vestigios de poblaciones hablantes de lenguas tan distintas como el náhuatl, el totonaco, el zapoteco o el huasteco (v. entre otros, Campbell 2007; Valiñas 2010; López Austin y López Lujan 2011).

<sup>3</sup> Por motivos prácticos, sólo consideramos la población que reside en dichas ciudades, y no así en las áreas conurbadas que por supuesto aumentan considerablemente el número de personas que transitan por estas ciudades.

Así, ambas ciudades presentan una gran diversidad lingüística y cultural que sin embargo ha sido opacada por diversos factores, entre los que destacan las políticas lingüísticas que cada país ha sostenido a lo largo de la historia.

En este trabajo abordaremos específicamente las experiencias, los aprendizajes emanados del vivir en estas *ciudades multilingües negadas*. Aprendizajes que no sólo resaltan las diferentes estrategias desarrolladas por los hablantes de lenguas minorizadas frente a la discriminación sociolingüística (v. Avilés González 2005, 2007, 2009, 2011; Avilés González e Ibarra Templos 2012; Pérez-Ruiz 2002), también cuestionan los modelos nacionalistas que de una u otra forma siguen promoviendo *la ideología monolingüe, divisiva y xenófoba de 'una lengua igual a una nación'* (Colombi 2009: 232; v. también Anderson 2007), y finalmente demandan construir un tipo de *ciudadanía intercultural activa* (Gasché 2004) más incluyente para las lenguas y culturas en contacto. Para dar cuenta de estas experiencias asumiré una perspectiva antropológica, pero también sociolingüística, ambas nutridas por reflexiones epistemológicas sobre la posición del investigador ante el objeto de estudio (Sercombe, Garner y Raschka 2006), como habitante de dichas ciudades multilingües, pero también como intérprete de estas mismas. Así, este trabajo pretende contribuir a los estudios de las identidades sociolingüísticas en contextos de exclusión, descolonizando también las ciencias sociales al demostrar que la *paradoja del observador* (Labov 1975) puede ser una útil herramienta de análisis más que una limitación.

## De la antropología y de la sociolingüística en ciudades multilingües

En este texto argumentaré que el Distrito Federal (en adelante D.F.) y París (Francia) constituyen dos grandes metrópolis con interesantes semejanzas y diferencias en cuanto a la práctica del multilingüismo, así como a las ideologías que lo circundan, entendiendo a estas últimas como *creencias insuficientemente justificadas* que sirven para promover el poder de un grupo (Villoro 1985:40).<sup>4</sup>

En particular, ambas presentan una larga historia de políticas estatales de homogeneización lingüística y cultural (Cifuentes 1998; Flores Farfán 1999; Lafont 1967; Calvet 2002), una sustancial disminución de hablantes de las lenguas originarias, así como una considerable población migrante hablante de lenguas distintas a la dominante que frecuentemente se topa con conflictos sociolingüísticos, con discriminación social, empleos precarios, con condiciones de vida también precarias, etcétera (INEGI 2012; INSEE 2012). Pese a ello, como diría Wittgestein (2000), los habitantes de estas ciudades también realizan sus particulares *movimientos del pensar*,<sup>5</sup> esta vez mediados por

<sup>4</sup> Retomo el concepto de ideología desde una perspectiva neo-marxista (v. también Roseberry 1994). La cual además de evidenciar desigualdades entre clases sociales, también permite cuestionar fenómenos tales como las ideologías y los prejuicios lingüísticos (Aracil 1983, Ninyoles 1997), al igual que los actos y las actitudes racistas (Hill 2001) que, como veremos, tienen consecuencias importantes sobre las prácticas sociolingüísticas. De esta manera, me aparto de las definiciones acrílicas del concepto ideología, como son aquellas derivadas del relativismo cultural propuesto inicialmente por Geertz (1973).

<sup>5</sup> Retomo el título de los diarios íntimos que Wittgestein llevó de 1930 a 1932 y de 1936 a 1937, que alude justamente al dinámico proceso por el que transcurrieron tanto sus reflexiones filosóficas, como aquellas de carácter más personal, revelando el indisoluble vínculo que hay entre el lado humano y el filosófico. Un dinamismo también presente en el pensamiento de lo que Heider (1967) llamó el científico ingenuo o intuitivo, es decir del ciudadano promedio que conoce y

una creciente apertura internacional al reconocimiento de los derechos lingüísticos, así como a los beneficios de ser bilingüe e incluso políglota (v. DUDL 1998; Cámara de Diputados 2003; Maurer 2010; DGLFLF 2012). Fenómenos que, como veremos más adelante, no sólo podemos comprobar en términos históricos y estadísticos, sino de manera etnográfica.

Más aún, a diferencia del primer tipo de datos que con frecuencia arrojan resultados diacrónicos,<sup>6</sup> nuestros hallazgos etnográficos proporcionan una información sincrónica sumamente valiosa, pues dan cuenta de las transformaciones ideológicas que los habitantes de ambas poblaciones están concretizando en sus propias prácticas sociolingüísticas. Descubriendo por ejemplo que ser bilingüe no necesariamente produce contradicciones identitarias, ni antagonismos sociolingüísticos tan agudos que lleven a lo que Haugen llamó, en 1962, *esquizoglosia*: una suerte de patología psico-socio-lingüística que “existe en toda sociedad compleja y civilizada [...] cuando el hablante tiene que identificar el mismo ítem lingüístico en más de una forma [...] produciendo entre otros síntomas una inseguridad generalizada” (1972:148).<sup>7</sup> El mismo Haugen afirmará, en un trabajo realizado 10 años después (1972:308), que “para mucha gente ser *bilingüe* es un eufemismo de *discapacidad lingüística*”.

Hoy en día sabemos que la esquizoglosia es más bien producto de una fuerte violencia simbólica y material (Bourdieu 2001), ejercida por una hegemonía monolingüe hacia la población bilingüe para legitimar tanto la subordinación como la substitución de determinadas lenguas por una sola lengua -la más prestigiosa-, ambivalencias que redundan en la creación de un sujeto escindido, fragmentado (Aracil 1983; Avilés González 2005; 2012). En todo caso, descontextualizada del contexto de poder de asimetrías sociolingüísticas en la cual surge (Ninyoles 1997), esta patología se ha usado como argumento retórico para poner en desventaja al bilingüe frente al monolingüe, para interrumpir la enseñanza de las lenguas minorizadas incluso en el espacio familiar. Es decir se ha transformado en una ideología lingüística para promover un *estándar monolingüe y hegemónico* (Silverstein 1996), notable en el trabajo de Haugen intitulado “Schizoglossia and the linguistic norm” [(1962) 1972:148-158].

Preciso que las observaciones etnográficas y las historias de vida aquí presentes se han construido a lo largo de casi 10 años de investigación centrada, sobre todo, en el es-

---

aprende del mundo que lo rodea a través de la experiencia y del lenguaje. Por lo que me parece pertinente extender esta noción, dedicada a un gran filósofo del lenguaje, para aplicarla a la deconstrucción de las ideologías lingüísticas en la vida cotidiana por los mismos hablantes.

<sup>6</sup> Recordemos que los análisis realizados con base en Censos de población a nivel nacional, requieren de un largo proceso de recolección, análisis y divulgación. Por ejemplo, en el Censo de Población y Vivienda levantado en el 2010 por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2012), aún no es posible acceder a la información relacionada con el tipo de actividad económica que desarrollan los migrantes Hablantes de Lenguas Indígenas (en adelante HLI) en la ciudad de México.

<sup>7</sup> Traducción mía del original. Nótese que con esta definición, Haugen adopta una perspectiva evolucionista no sólo naturalizando esta enfermedad como si fuera un hecho inevitable en la historia del hombre, sino reproduciendo implícitamente una diferencia importante y jerárquica entre tipos de sociedades. Específicamente entre las sociedades “occidentales”, industrializadas, capitalistas que supuestamente se encuentran en la cumbre de la evolución, y las sociedades “primitivas” o “salvajes” que, bajo esta perspectiva colonialista, no son ni complejas ni civilizadas. Así estas últimas sociedades tienden a situarse en los peldaños más bajos de la evolución, legitimando su colonización ideológica, política, económica, etc. (v. Lévi-Strauss 1962, 1979; Sahlins 2007). Apepciones que incluso hoy en día siguen promoviendo tanto el etnocidio como el lingüicidio de muchas culturas (para una discusión de estos términos véase, respectivamente, Feyerabend 2010 y Phillipson 2003).

tudio de las ideologías lingüísticas, de los conflictos sociolingüísticos, así como de los procesos de cambio y reconfiguración de las identidades y prácticas sociolingüísticas. De hecho, a partir del 2003, comienzo a recolectar este tipo de narraciones y observaciones como una práctica cotidiana, en mi interacción con hablantes de lenguas y culturas distintas a la dominante, en el marco de trabajos de investigación,<sup>8</sup> pero también más allá de ellos. La pregunta inicial del “por qué las lenguas están desapareciendo y su relación con las ideologías lingüísticas” rebasó el contexto de la investigación y se convirtió en un *modus vivendi*, que acompañó mis movimientos del pensar pero también mis propios movimientos migratorios. Se convirtió en una estrategia metodológica para acercarme mejor al fenómeno estudiado. Creando así un ir y venir epistemológico que hacen de la autobiografía (Davies y Harré 1999) un género pertinente e incluso necesario para esclarecer la posición del investigador ante el objeto de estudio (Flores Farfán 2006), y por ende para elucidar los efectos de la paradoja del observador (Labov 1975), tanto en la óptica que guarda con respecto a sus propias narraciones científicas (Duranti 2009; Bastian 2011),<sup>9</sup> como en las dinámicas de poder que desarrolla en su interacción con los hablantes (Edwards 2006).

Por ello, subrayo que la ciudad de México fue cuna de mis inquietudes, al haber nacido y crecido en ella, y al constatar que mi propio bisabuelo –un bilingüe náhuatl-español– no le enseñó a su familia a hablar náhuatl por cuestiones tan ocultas como el hecho de vivir en una ciudad multilingüe. La pregunta de investigación entonces se extendió a todo aquel que por una u otra razón me permitiera comprender tanto mi historia de vida, como la suya propia, como parte de un fenómeno no sólo local o nacional sino de índole internacional, pues es bien sabido que el proceso de extinción lingüística es un fenómeno que atañe a más de la mitad de las lenguas habladas en el planeta (v. Krauss 1992). Cinco años de vida en París (Francia), del 2007 al 2012, también me han servido para compartir experiencias con otros hablantes, así como observaciones etnográficas hasta ahora inéditas. De esta forma, la experiencia cotidiana aquí descrita, del vivir en estas ciudades multilingües invisibles, también da cuenta de mis inquietudes subjetivas, es decir como sujeto partícipe de las interacciones y realidades analizadas.<sup>10</sup>

En breve, he podido constatar que en una ciudad formo parte del polo alto del espectro diglósico –el español en el D.F.–, mientras que en la otra, en París, me encuentro en

<sup>8</sup> Específicamente, en mis respectivas investigaciones de maestría y de doctorado en Antropología Social realizadas entre el 2003 y el 2009 en el CIESAS-D.F. (Avilés González 2005, 2009), así como en el trabajo de campo efectuado durante los meses de agosto y septiembre del 2012 en México, y en particular en la Sierra Mazateca (Oaxaca), como parte del proyecto Morfofonología Mesoamericana que coordina el Dr. Jean Léonard Léonard (IUF-CNRS, Universidades París 3 y París 7).

<sup>9</sup> Al respecto, la filosofía hermenéutica nos enseña que toda descripción de un hecho o fenómeno es ya una interpretación del mismo realizada por el autor de dicha descripción/interpretación. Una exégesis que por supuesto tiene límites (Eco 2002), pero de la cual no se salvan ni las ciencias sociales ni las naturales, y que en todo caso cuestiona los principios ontológicos racionalistas de la objetividad y de la neutralidad científica (v. Gadamer 2006; Feyerabend 2010)

<sup>10</sup> Siguiendo esta definición de lo subjetivo, trato de superar la falsa dicotomía “subjetividad vs. objetividad” que reduce la primera a antítesis de esta última, como si la subjetividad fuera una cuestión de charlatanería pseudocientífica (v. Durkheim 2010). De esta forma, también cuestiono la posibilidad de describir “el objeto en sí mismo”, sobre todo en ciencias sociales, dado que se ha convertido en una falacia intelectual con la cual se ha tratado de validar el método científico como la mejor, si no es que la única forma de comprender la realidad, negando así las implicaciones del investigador en el objeto descrito (v. entre otros Feyerabend 2010).

el polo bajo al ser parte de una “minoría”<sup>11</sup> lingüística. He tenido entonces la oportunidad de experimentar en carne propia muchos de los fenómenos aquí analizados, y en ambos extremos de las relaciones de poder en cuanto a asimetrías sociolingüísticas se refiere. Es decir a la situación donde una lengua domina a la otra en términos de prestigio y/o de espacios lingüísticos, que conlleva a un desuso progresivo o agudo de la lengua minorizada. Un fenómeno que Vallverdú (2002) ha llamado diglosia substitutiva.

En este sentido, la sociolingüística catalana ya ha puesto el “dedo en la llaga”, desde una visión insider, para evidenciar la presencia de asimetrías entre el catalán y el castellano, tanto entre los bilingües como entre los hispanohablantes monolingües. Es decir, han asumido una perspectiva auto-crítica de militancia sociolingüística que, lejos de negar el valor científico de sus estudios, logra denunciar fenómenos tales como el auto-odio (Aracil 1983), las idealizaciones compensatorias y los reduccionismos folclóricos (Ninyoles 1997) que la misma población catalana producía (o produce) hacia sus propias prácticas sociolingüísticas y como internalización de la violencia simbólica y material aludida al principio de este apartado (v. Avilés González 2005, 2011).<sup>12</sup>

Al llegar a estas líneas el lector se habrá percatado que los vínculos entre antropología y sociolingüística son más que nunca necesarios para aproximarnos a estas ciudades multilingües negadas. Más precisamente, disciplinas tales como la antropología social, la antropología lingüística, la antropología urbana y la sociolingüística urbana tienen mucho en común, dando pie a un tipo de antropología sociolingüística. Además de llamar a la interdisciplinariedad, consta que tanto la antropología como la sociolingüística deben asumir una perspectiva auto-crítica e interactiva tal como lo ha sugerido Duranti (2009:8), es decir realizando profundas reflexiones sobre el contexto de producción y análisis de los datos. Asimismo, resalta que la sociolingüística no es simplemente un sub-campo de la dialectología y que tampoco está restringida a realizar análisis cuantitativos del cambio lingüístico por más valiosos que sean estos últimos campos (v. Labov 1975).

En conclusión, sugiero desarrollar una aproximación cualitativa de la antropología y de la sociolingüística, complementaria, en el estudio del multilingüismo.

## Distrito Federal, México

La ciudad de México ha sido un enclave histórico del multilingüismo, manifiesto en las lenguas nahuas habladas en esta urbe al momento del contacto con Europa –entre ellas el náhuatl clásico, la variante de mayor prestigio hablada por las élites mexicas-, así como en las relaciones de parentesco, comerciales o militares que mantenían con

<sup>11</sup> Para una discusión de este controvertido término para calificar la importancia de una lengua, véase Tuson 2007:73-82.

<sup>12</sup> De esta manera, han logrado construir y continuar con una corriente de sociolingüística crítica, pero también revitalizante, en la medida en que contribuye a desnaturalizar las ideologías y revertir las asimetrías sociolingüísticas que situaban (o sitúan) al catalán en el polo bajo del espectro diglósico (v. también Vallverdú 1998; Junyent 1999; Tuson 2007).



hablantes de otras familias lingüísticas como el hñähñu,<sup>13</sup> el mazahua o el matlatzinca y donde el bilingüismo o multilingüismo de parte de unos o de otros era necesario (v. Flores Farfán 2007; Pérez-Ruiz 2002; Valiñas 2000). Sin embargo, las lenguas originarias del México prehispánico han disminuido sustancialmente, no sólo como consecuencia de las enfermedades y masacres cometidas durante el primer siglo de la colonia española –donde al menos desaparecieron 100 lenguas indígenas (Cifuentes 1998), sino como consecuencia de las distintas políticas de homogeneización lingüística y cultural establecidas en el país desde la época colonial (Cifuentes 1998; Florescano 1999; Flores Farfán 1999).

En el transcurso del siglo XX hemos sido testigos de un decremento importante de estas lenguas (Avilés González y Terven 2011; Bravo 1992),<sup>14</sup> debido en buena parte a las campañas de mestizaje biológico y cultural promovidas ideológica y materialmente por el Estado mexicano, pero también por reconocidos intelectuales (Aguirre Beltrán 1983; cf. De la Peña 1999). Por ejemplo, en los años 60, el renombrado antropólogo Oscar Lewis (2004: XVI), redujo las prácticas y saberes de los indígenas que vivían en la ciudad de México a una cuestión “provincial”, “rural” o “marginal”, considerándolas como características de lo que llamó cultura de la pobreza.<sup>15</sup> Invisibilizados por la dicotomía rural-urbano, donde el binomio indígena-campesino no tenía ya lugar, algunos Hablantes de Lenguas Indígenas (HLI) internalizaron estas ideologías desarrollistas que situaban las lenguas y culturas indígenas como desventajas para alcanzar el progreso socio-económico en un sentido capitalista (Messing 2003, Avilés González 2005, 2009, 2011).

Una mirada a los Censos más recientes muestra que en estos últimos 40 años (1970-2012), el multilingüismo en el D.F. ha ido decreciendo y sin embargo sigue siendo considerable (Bravo 1992; Albertani 1999; Pérez-Ruiz 2002; Yanes, Molina y González 2006). Al respecto, Bravo (1992) muestra que para 1970, el área metropolitana congregaba a 75.393 HLI, es decir al 2,38% de la población total nacional. En 1976, la delegación Iztapalapa, una de las más pobladas y “pobres” de la ciudad, sólo contaba con dos pueblos con población nahuahablante. A pesar de los esfuerzos locales por revitalizar la lengua náhuatl, ésta alcanzaba el extraordinario número de 5 hablantes. Más allá de los desafíos que representa cuantificar de manera confiable a la población HLI de aquél entonces, dado que pertenece a un momento histórico donde el Estado con-

<sup>13</sup> Utilizamos la forma en que los hablantes de este grupo lingüístico se autodenominan, ya que el término otomí-asignado de manera externa y empleado históricamente- tiene una connotación altamente peyorativa.

<sup>14</sup> Considérese que, en 1950, el Censo Nacional de Población registró un 11.4 % de HLI a nivel nacional, pero para el año 2000 ya sólo había 7.4 % de HLI, es decir en la mitad de un siglo disminuyó en un 4 %. Una cifra importante si recordamos que la población mexicana se cuenta en millones de habitantes. Sin embargo, hay que tener presente que los criterios para medir a la población HLI no siempre han sido los mismos, lo cual afecta su comparación y confiabilidad. Por ejemplo en los censos anteriores al 1990 no se consideraba a la población menor de 3 años, y en ninguno de ellos se considera que existen diferentes grados de competencia comunicativa. Además, es muy probable que en estos censos los HLI estén subrepresentados, ya que algunos hablantes se niegan a declararse como HLI y/o no todos ellos tienen acceso a la vivienda, una condición indispensable para ser parte de la muestra censal (v. Pérez-Ruiz 2002).

<sup>15</sup> Para el autor, por ejemplo, los miembros de la cultura de la pobreza hacen muy poco uso de los bancos, los hospitales, los grandes almacenes, los museos, las galerías artísticas y los aeropuertos de la ciudad [...] y [tienen] una gran insistencia en la solidaridad familiar (ídem.: XVI). Es decir, asume una perspectiva economicista unívoca y mono-cultural para paradójicamente clasificar las diferencias culturales. Según esta clasificación, el capitalismo se sitúa, una vez más, en la cumbre del desarrollo (v. nota 7), omitiendo la presencia de otros modelos socio-económicos que pueden estar o no en interacción con el sistema capitalista (Sahlins 2007).

tribuyó a ocultar la complejidad de las ciudades y su presencia indígena (Pérez-Ruiz 2002:300), estos datos ya nos hablan del avanzado grado de sustitución de las lenguas indígenas por el español. En breve, la población HLI históricamente asentada en la ciudad –es decir los hablantes del náhuatl y del hñähñu- ya había entrado en un proceso de desplazamiento no sólo lingüístico,<sup>16</sup> también espacial, pues a medida que crecía la mancha urbana fueron desplazados hacia barrios o suburbios sin servicios (por ejemplo sin agua, luz, etcétera) llegando incluso a las afueras del D.F, sea por motivos económicos o porque el Estado expropiaba sus terrenos “para beneficio público” (cit. en Pérez-Ruiz 2002:302).

Al mismo tiempo que los asentamientos históricos de HLI iban siendo desplazados, la expansión de la ciudad atrajo a otros indígenas migrantes quienes con frecuencia desarrollaban y desarrollan empleos económicamente precarios y por ello subvalorados (por ejemplo como albañiles, artesanos, vendedores ambulantes, cargadores, etc.). Así, en ese entonces la ciudad ya registraba la presencia de al menos 25 grupos etnolingüísticos, entre los cuales sobresalían los mazahuas, los nahuas y los zapotecos (Bravo 1992). Sin embargo, y tal como muestra el caso de los migrantes zapotecos, una de las primeras causas de esta migración no es tanto económica, sino para *mejorar su estatus social mediante la incorporación a trabajos distintos al agrícola*, lo cual generalmente está acompañado del DL de la lengua indígena por el castellano (Bravo 1992:59). El prestigio social se revela entonces como uno de los primeros motores de los indígenas para migrar a la ciudad, pero también para cambiar de lengua, es decir para protegerse de la discriminación sociolingüística. Un fenómeno que he podido constatar en las historias de vida de 5 migrantes mazatecos que radicaron largo tiempo en la ciudad (entre 3 y 10 años), para quienes hablar español era un medio para conseguir empleo o acceso a la educación y donde el uso del mazateco se reservaba casi exclusivamente al espacio familiar. Así, Gema (G),<sup>17</sup> una mujer de aproximadamente 50 años que habla más español que mazateco, que vivió 9 años en el D.F., y que en el contexto de una entrevista realizada en el 2012 con quien esto suscribe (I: mujer, 34 años, hispanohablante originaria del D.F.) nos señala:<sup>18</sup>

I1: y en ese contexto de la ciudad de México, ¿usted tenía la oportunidad de hablar mazateco?<sup>19</sup>

G2: la verdad no.

I3: ¿no?

<sup>16</sup> En este texto, retomo los términos sustitución y desplazamiento lingüístico como sinónimos.

<sup>17</sup> Todos los nombres de los hablantes aquí citados han sido cambiados para proteger su identidad.

<sup>18</sup> La notación empleada es la siguiente : In : Incomprensible ; [] : Complemento de palabras; ( ) : Precisiones sobre los contextos, referentes o formas del discurso; // : Interrupción; -: Repetición de una letra, palabra o frase; , : Pausa de un tiempo; .. : Pausa de dos tiempos; .,: Pausa de un tiempo seguida por un cambio en la forma o contenido del discurso; ... : Pausa de tres tiempos o más.

<sup>19</sup> En todas las citas respetamos el español local de los hablantes, así como el ritmo del discurso que desarrollaron durante las interacciones, para no censurar ni uno ni otro aspecto del discurso, pues ambos son manifestación de las prácticas comunicativas de los hablantes (Avilés González 2005; 2011).

*G4: No, porque este, bueno la familia que radica ahí sí, sí lo.. lo hablan pues, pero.., pues no, la verdad no-no, no lo hablábamos entre nosotros y// solamente así, porque también hay muchos paisanos allá, que pues igual cuando había la oportunidad de reunirnos -de vez en cuando, no era muy seguido- pues sí, se habla el mazateco.*

*I5: mhm (asintiendo)*

*G6: sí y este, porque entre ahí mismo nuestros paisanos decíamos: “pues, nosotras sabemos hablar mazateco pero ni siquiera lo practicamos”, pero era muy este, ahora sí que, pues qué se-sería una o dos veces al año que se daba esa oportunidad pero casi no.*

*I7: ¿y porqué no lo practicaban?*

*G8: por lo mismo de que como cada quién pues (estaba) en sus labores, pues las veces que nos veíamos eran.. mu-muy pocas las veces que se tenía la oportunidad de estar con los paisanos.*

*I9: ¿se sentían como lingüísticamente aislados para.. hablar en mazateco?*

*G10: sí porque pensaba// a una de la idea era también que de que (en) el momento en que nosotros practicábamos nuestra lengua era pues., que las personas que estaban., o que no dominaban.. este.., o no entendían la lengua, pues pensarán que nosotros estábamos.. ahora sí que hablando de-de ellos, no? Entonces por eso también casi no lo-lo hablábamos.*

Además de que las pausas e interrupciones producidas por G a lo largo de la interacción son muestra de los conflictos que genera abordar temas tabú como es el aislamiento sociolingüístico (v. G10), esta interacción también demuestra que “el miedo al qué dirán”, a que los otros “no piensen que estamos hablando de ellos”, es decir a usar la lengua indígena como si sólo fuera un código del secreto (Halliday 1998), es una de las barreras que los HLI se imponen y que les impide activar su competencia comunicativa. Los mismos HLI se invisibilizan. En otros términos, han internalizado la violencia simbólica y material destinada a la población HLI a la cual nos hemos referido más arriba, asumiendo también las normas del buen ajuste (Goffman 2001), las cuales dictan que los actores estigmatizados deben evitar desarrollar comportamientos –como el lingüístico- que pueden incomodar o exponerlos ante los ojos de los “normales”, en este caso de la mayoría hispanohablante.

A pesar de que existen actores y comunidades, como los mixtecos, que presentan una fuerte identidad sociolingüística y que actualmente siguen transmitiendo su lengua a las nuevas generaciones incluso más allá de las fronteras nacionales (Pérez-Ruiz 2002; Ibarra 2011; Avilés González e Ibarra 2012), factores como el antes mencionado han marcado la estructura diglósica del multilingüismo en el D.F. Grosso modo, la discriminación sociolingüística presente tanto en la ciudad de México, como en el país, les ha enseñado que la lengua indígena va en la casa, mientras que el español se emplea en espacios públicos (por ejemplo la escuela, el trabajo, las vías públicas, etc.). Un aprendizaje que evidentemente atenta contra su propia identidad sociolingüística y que ha llevado a muchas familias (como la mía) a interrumpir la transmisión de la lengua materna a sus hijos, con todas las consecuencias afectivas que esto puede producir como es el rechazo lingüístico de parte de sus propios hijos que ya no saben hablar la lengua indígena (v. también Avilés González 2005, 2007, 2009, 2011). Sin embargo, tal como

veremos en seguida, estos fenómenos de auto-invisibilización lingüística se están reformulando de cara al México del siglo XXI que se declara constitucionalmente como pluricultural (Cámara de Diputados 2010).

Hoy en día, el Censo de Población y Vivienda 2010 (INEGI 2012) registra cerca de 60 lenguas presentes en el D. F. de las 85 habladas en todo el territorio nacional.<sup>20</sup> Entre las cuales, las lenguas nahuas, mixtecas, mazatecas y hñähñus concentran el mayor porcentaje de hablantes, respectivamente 28 %, 11 %, 10 % y 10 %, de los más de 100 mil HLI que residen en la ciudad (es decir, 1.7 % de la población total del D.F.). Estos se asientan principalmente en la delegación Iztapalapa (n= 30 027), en la Gustavo A. Madero (n= 14 849) y en Tlalpan (n= 10 290), donde esta última continúa siendo un asentamiento histórico náhuatl junto con Xochimilco y Milpa Alta. Lejos de definir a la población HLI que vive en el D.F. como una “minoría” etnolingüística entendida en términos estrictamente cuantitativos,<sup>21</sup> y dado que hemos demostrado que estos han sido negados tanto en términos estadísticos como en cuanto a sus derechos políticos, educativos, económicos, lingüísticos y culturales (v. también Albertani 1999; Pérez-Ruiz 2002; Yanes, Molina y González 2006), preferimos definirlos por su carácter cualitativo como una población invisibilizada, y por ende como habitantes de una ciudad multilingüe negada.

Aun cuando actualmente contamos con una Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (en adelante LGDLPI, v. Cámara de Diputados 2003), así como con un Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) y con una pretendida educación bilingüe e intercultural (EBI), la invisibilización de las lenguas indígenas en la ciudad continúa estando presente en su forma ideológica. Muchos transeúntes están acostumbrados a comprar por ejemplo “artesanías mexicanas”, como son las muñecas realizadas por poblaciones hñähñus, sin preguntarse qué lenguas hablan sus artesanos ni qué lenguas hablaban nuestros propios familiares. En los ojos del hispanohablante monolingüe promedio, la subordinación de los indígenas en la ciudad resulta tan evidente y natural como los empleos que muchos de ellos desarrollan y que tienden a ser económicamente precarios (v. más arriba). Asimismo, el desplazamiento de las lenguas indígenas en el núcleo familiar se queda generalmente sin respuesta, mediada por otra pregunta insolita: “¿quién sabe por qué ya no nos hablaron así?”. Una pregunta que en otros contextos ha demostrado ser una fórmula retórica empleada por los hablantes para evitar tematizar el conflicto (Avilés González 2005, 2011). En el entendido de que en el D.F. todos (o más bien la mayoría) habla español, las lenguas indígenas se mantienen ocultas. Sin embargo, los datos etnográficos demuestran que basta acercarse a su propia historia familiar, a su vecino, a los comerciantes formales o informales de proximidad o a los taxistas que recorren la ciudad, para percatarse que muy probablemente éstos son o tienen un origen indígena y que por ejemplo en hñähñu “gracias” se dice *jämädi*.

<sup>20</sup> El número total de lenguas habladas en el país es todavía aproximativo y depende de los criterios institucionales para definir criterios tales como qué es una lengua (v. Avilés y Terven 2011).

<sup>21</sup> Los cuales, como hemos señalado, pueden estar sesgados por motivos políticos (v. más arriba). Considérese también que, en este Censo, 55.950 habitantes no declararon si hablan o no una lengua indígena, por su parte 13.252 personas no especificaron qué lengua indígena hablan lo cual representa el 10 % de las lenguas indígenas habladas en la ciudad.

En esta dirección, y en contraste con años anteriores, en la vida cotidiana del D.F. he podido registrar un tránsito de la omisión de las prácticas lingüísticas indígenas a una relativa apertura a su auto-reconocimiento. Una apertura que muy probablemente está mediada por el interés de quién esto suscribe por reconocer las diferencias lingüísticas de sus interlocutores. Así, en agosto del 2012, dos vendedoras ambulantes contactadas en la delegación Gustavo A. Madero (una en las cercanías de la estación del metro “Potrero”, la otra en la banqueta donde acostumbra vender sus productos desde hace más de 40 años) declararon hablar una lengua distinta al español: el *hñäbñu*. Más aún, he podido constatar que esta apertura también comienza a darse del otro lado de la moneda, de parte de la población hispanohablante hacia el reconocimiento de la diversidad lingüística. En las mismas cercanías del metro Potrero, en una ocasión registré que un joven hispanohablante le preguntaba a una vendedora de artesanías qué lengua hablaba. Estos casos, sin embargo, pueden ser coyunturales y siguen siendo esporádicos. En todo caso lo que constatan es que la construcción de una ciudadanía intercultural activa más incluyente, tal como la define Gasché (2004), no puede ser unívoca ni simplemente discursiva, para activarla se requiere de la implicación de todos los miembros de la sociedad que la componen (v. también Yanes, Molina y González 2006). En el caso mexicano, tanto de la población hispanohablante monolingüe como de la población HLI. Esto implica ceder espacios de poder sociolingüístico, y comienza haciendo visible lo invisible, es decir aprendiendo a reconocer y a escuchar la voz del otro, de la diferencia. Lo cual, como veremos a continuación, también se aplica al contexto francés.

## París, Francia

Al igual que la ciudad de México, París también es una ciudad multilingüe. Ha estado históricamente poblada no sólo por hablantes de variedades francófonas -de las cuales la más prestigiosa es el estándar hegemónico: el francés de la región parisina-<sup>22</sup> sino por hablantes de otras lenguas regionales francesas como son los bretones, los vascos o los alsacianos (Lafont 1967, Calvet 2004), así como por una importante migración internacional que se acentuó en el siglo XX y en particular durante y después de las dos primeras guerras mundiales (Kaspi y Marés 1989; Schor 1989; Ferrer 1999; Stora y Témime 2007).

Esta última población, proveniente en muchos casos de las antiguas colonias francesas (por ejemplo Argelia, Túnez, Mali, etc.), así como de la Europa del Este, de Asia o América, con frecuencia no es exclusivamente francófona, también puede presentar un importante bilingüismo o incluso multilingüismo en distintas lenguas árabes, en otras lenguas del continente africano (por ejemplo wólof, cabilio o lingala), o de otras latitudes como el portugués, el castellano o el chino mandarín (Calvet 2004; Herán, Filhon et Deprez 2002).

Debido a la relativa ausencia de censos lingüísticos nacionales en Francia es casi imposible medir con exactitud cuántas lenguas se hablan en este país, así como el número

<sup>22</sup> Esta variedad lingüística fue hablada por monarcas, nobles y literatos franceses, sobre todo en lo que actualmente es la ciudad de Tours y sus alrededores. A su vez, esta variante de la “realeza” es, al menos, una mezcla del contacto entre poblaciones galo-romanas y francas (v. Lafont 1967:189; Calvet 1999).



total de hablantes de estas lenguas (cf. Clanché 2002; Leclerc 2012). Sin embargo, hay quienes estiman que esta cifra alcanza cerca de 30 lenguas, incluyendo tanto a las lenguas regionales como a las inmigrantes (Calvet 2004:51), mientras que otros contabilizan más de 400 lenguas (Herán, Filhon et Deprez 2002:1).

De manera semejante al caso mexicano, este multilingüismo ha sido negado a través de intensas políticas de homogeneización lingüística y cultural especialmente promovidas a partir de la formación del Estado-Nación francés y siguiendo la ideología de “una lengua igual a una nación” (Anderson 2007; Calvet 2002; Colombi 2009). Una ideología lingüística que no nace con la revolución francesa, pero de la cual se apropian tanto monarcas como republicanos para legitimar su hegemonía sociolingüística, subordinando a su vez al resto de las lenguas habladas en Francia, así como a sus locutores, tachándolos por ejemplo de segregacionistas o de sedición ante el temor de que estos últimos realizaran alguna reivindicación regionalista (Lafont 1967; Calvet 2002:219).

Bajo esta lógica, todas las formas de habla distintas al francés estándar —que está fuertemente ligado a la escritura y a la prescripción de gramáticas—, se agruparon bajo términos que adquirieron y aún tienen un alto contenido despectivo tales como “dialectos” o “patois” (idem). Estas últimas definiciones, usadas de manera laxa, continúan invisibilizando las diferencias morfosintácticas y sociolingüísticas que pueden distinguir a una lengua de una variedad dialectal. Así, Philippe Dufour, originario de Gâtine (Poitiers), para demostrar que “no existen barreras entre las lenguas” señala que las diferencias lingüísticas entre el alemán, el holandés y el inglés son tan grandes como entre el francés, el puatévino y el occitán, estas últimas LRF.<sup>23</sup> En aquel entonces, como hoy en día, uno de los principales argumentos para distinguir una lengua de un dialecto se basaba en identificar si determinada forma de habla poseía o no una tradición de escritura. Lo cual constituye a todas luces un argumento ambivalente y empleado sobre todo de manera estratégica para descartar a las lenguas regionales, pues por ejemplo el occitán, el catalán y el bretón cuentan con una larga tradición de escritura (Lafont 1967; Aracil 1983).

En todo caso, estas políticas monolingües apoyadas por decretos y castigos que hacían del francés la única lengua oficial, tanto en la escuela como en todas las demás esferas de la vida pública, cobraron mucha más fuerza a finales del siglo XIX. Es en esta época donde las asimetrías lingüísticas entre el francés y las lenguas regionales se materializan en ideologías lingüísticas, de neto corte racistas, tales como las que cita Calvet (2002:228) de la pluma de un inspector de la Academia de Vannes:<sup>24</sup>

“El pequeño bretón se encuentra abandonado a su suerte desde que puede caminar [...] Si físicamente cuenta con ocho años de edad, apenas tiene tres de desarrollo intelectual. En estas condiciones, ¿vale la pena tomar en cuenta las pocas palabras bretonas que le han bastado para llevar hasta ahora una vida tan rudimentaria? Yo creo que no.”

<sup>23</sup> Agradezco a Jean Léo Léonard por proporcionarme este ejemplo, proveniente de la entrevista “Les langues et vous” ‘Las lenguas y usted’ realizada con el hablante, en el marco del proyecto que lleva el mismo nombre y que Léonard coordina junto con Lilian Jagueneau.

<sup>24</sup> Traducción mía del original.

Con este tipo de clasificaciones se reducía a los hablantes de las Lenguas Regionales habladas históricamente en Francia (en adelante LRF) a seres no civilizados, considerados como “salvajes primitivos” (v. nota 7). Así, niños y adultos hablantes de las LRF también internalizaron esta violencia simbólica y material, desarrollando lo que Lafont (1967) llamó colonialismo interior. El cual, a diferencia del caso mexicano, no sólo iba desplazando las LRF por el francés, sino trataba incluso de borrar cualquier rastro del “acento” regional (v. también Bourdieu 2001).

Pese a esta larga historia de dominación lingüística, y a las dificultades por cuantificar las LRF, varios estudios demuestran que éstas siguen estando presentes a lo largo y ancho de la Francia continental (Clanché 2002; Herán, Filhon et Deprez 2002; Leclerc 2012). Prueba de ello son las 29 LRF que conforman al menos 10 grupos lingüísticos, de los cuales el occitán, el alsaciano y el bretón son los que muestran mayor vitalidad lingüística, respectivamente el 12,2 %, 2,6 % y 2 %, de un total nacional que, en 2004, ascendía a más de 60 millones de habitantes (Leclerc 2012).

Asimismo, estos estudios también demuestran una relativa apertura de parte del gobierno francés y de algunos investigadores por reconocer las LRF. De esta manera, en 1999 se crea el Observatorio de Prácticas Lingüísticas, dependiente a su vez de la Delegación General de la Lengua Francesa y de las Lenguas de Francia (DGLFLF 2012), que se ha encargado por ejemplo de realizar encuestas y análisis para dar a conocer el patrimonio lingüístico del país y su diversidad lingüística.<sup>25</sup> Sin embargo, este reconocimiento está seriamente limitado por el mantenimiento de una política lingüística que sigue siendo integracionistamente monolingüe, pues la adquisición de la lengua francesa se presenta como una condición para el desarrollo profesional, la inserción social y profesional, así como el acceso al conocimiento y a la cultura.<sup>26</sup> Esto de manera implícita implica que las lenguas regionales se reducen a usos accesorios. Al respecto resulta revelador que no se ha ratificado La Carta Europea de los Derechos de las Lenguas Regionales y Minoritarias, con la cual el gobierno francés se comprometería a promover el empleo de estas lenguas en la esfera pública y formal (Leclerc 2012).

En este sentido, en la región parisina la visibilidad de las LRF se reduce frecuentemente al espacio de las asociaciones o de la vida académica especializada. Más allá de estos espacios, en mi experiencia cotidiana cuento con los dedos de una mano las veces que alguno de mis interlocutores señaló saber algunas palabras o al menos tener un conocimiento pasivo de alguna de ellas (por ejemplo bretón o chti). Además, estas confesiones siempre estuvieron acompañadas de un cierto tono de menosprecio hacia la lengua regional, por ejemplo señalando que no son “lenguas”, sino “dialectos” o “patois” (v. más arriba).

El ostracismo que guardan estas lenguas en el espacio urbano también se confirma con observaciones etnográficas realizadas en lugares tan concurridos como el metro parisino, donde además del francés es más frecuente escuchar hablar lenguas extran-

<sup>25</sup> Esta institución, en sus parámetros para medir las lenguas regionales incluye a las 51 lenguas habladas en territorios franceses de ultra-mar. Es decir, lenguas habladas en lo que eran antiguas colonias francesas que se anexaron al Estado francés (v. Leclerc 2012).

<sup>26</sup> Traducción mía del original.

geras, que una LRF.<sup>27</sup> Lo cual no sólo tiene que ver con estadísticas poblacionales, sino con usos lingüísticos diferenciales (Herán, Filhon et Deprez 2002). Así, en contraste con las LRF, las observaciones etnográficas constatan que las lenguas extranjeras están presentes en espacios públicos informales (en las calles, en los cafés, etc.), así como en el ámbito familiar. Es decir, presentan una estructura diglósica menos marcada que las LRF, la cual como veremos también suele ser substitutiva, pues está íntimamente relacionada con el histórico desprecio sociolingüístico que hemos descrito, ahora extendido hacia las lenguas de los “inmigrantes”.<sup>28</sup>

Tal como hemos señalado al principio de este apartado, los inmigrantes frecuentemente llegan a Francia hablando una lengua extranjera además del francés, pero también hay casos de monolingüismo no francófono. Lejos de ser una “minoría” estadística, la población inmigrante resulta importante, sobre todo si consideramos que representa el 8,4 % de un total nacional que hoy en día alcanza los más de 65 millones de habitantes. La ciudad de París congrega a más de 300 mil inmigrantes, lo cual representa el 15 % de la población parisina. Así, alberga principalmente a marroquíes, argelinos, turcos y tunecinos (entre los cuales figuran hablantes de lenguas árabes o bereberes), pero también a chinos, polacos, españoles, portugueses y de otras nacionalidades (INSEE 2012). En otros términos, sumadas a las LRF, las lenguas de los inmigrantes enriquecen de manera sustancial la diversidad lingüística y cultural que existe en esta ciudad multilingüe que ha sido política e ideológicamente negada.

De manera semejante al caso mexicano, los inmigrantes en Francia se han enfrentado con el triple estigma de hablar una lengua diferente, un francés con “acento”<sup>29</sup> y tener costumbres extranjeras. Así, Schor (1989) señala que si bien a principios del siglo XX el “París de las libertades” alojó a reconocidos artistas, escritores y diplomáticos extranjeros, esta relativa tolerancia en realidad escondía, frecuentemente, una verdadera indiferencia hacia la alteridad, lo cual ha llevado al aislamiento social y lingüístico de los extranjeros. En palabras del autor (ídem: 27): “En la práctica, esta indiferencia afectaba toda la vida cotidiana de los recién llegados. Perdidos en las calles de la capital, en los trabajos, en las tiendas, no siempre alcanzaban a obtener toda la información que necesitaban; encontraban dificultades para mantener relaciones [sociales], por ejemplo con sus vecinos, y tenían la sensación de un pesado aislamiento”.<sup>30</sup>

Líneas más abajo el autor confirma la presencia de claras actitudes racistas: “Algunos parisinos, cultos o no, afiliados a los partidarios de derecha o a los sindicatos de iz-

<sup>27</sup> El libro de Marc Augé, *El viajero subterráneo. Un etnólogo en el metro* [(1987) 2009], es tal vez la referencia más importante sobre antropología urbana, y en especial, del metro parisino. Sin embargo, en dicha obra no se describen ni analizan las prácticas sociolingüísticas de este espacio urbano. Un trabajo necesario que aquí sólo puedo esbozar recuperando mis propias observaciones etnográficas.

<sup>28</sup> Bajo este rubro, el Instituto Nacional de Estadística y de Estudios Económicos (INSEE por sus siglas en francés) congrega tanto a los extranjeros que han adquirido la nacionalidad francesa como a aquellos que no la han adquirido.

<sup>29</sup> En este caso la noción de “acento” se entiende de manera amplia y vaga, es decir como una forma de habla particular que puede abarcar rasgos fonéticos, prosódicos pero también léxicos y morfológicos. Al respecto, Gasquet-Cyrus (2010) señala que en el lenguaje cotidiano, este término puede presentar una alta variedad de connotaciones, las cuales dependen de los contextos sociolingüísticos. Así, lo que para unos significa una diferencia de “pronunciación” para otros puede aludir a una lengua distinta, es decir la representación de lo que es el “acento” puede ir del campo fonético hasta el morfológico.

<sup>30</sup> Traducción mía del original.

quiera, creían defenderse adoptando comportamientos menospreciantes, afirmando su superioridad, burlándose de los apellidos, del acento, de la apariencia física de sus huéspedes”.

Un fenómeno que también constatan hoy en día Attias-Donfut y Wolff (2009) al señalar que las actitudes xenófobas no excluyen a ningún tipo de migrante: “es duro sentir la sospecha de los otros, de ser rechazado, cuando se habla con un fuerte acento, sea que éste venga de Polonia o de Holanda” (ídem.: 79). Se observa entonces que el “accento” de los migrantes ha sido y continúa siendo una de las marcas más evidentes para discriminarlos, independientemente de su capital cultural o económico. Muestra de ello es el siguiente ejemplo, extraído esta vez de las vivencias de la autora de este trabajo, en una de las situaciones más comunes de la vida cotidiana.

Recientemente me encontraba perdida entre las calles parisinas, algo que me pasa con bastante frecuencia dado que tengo un muy mal sentido de la orientación. Así que a un transeúnte que acababa de terminar de hablar por teléfono en un estupendo francés, le pregunté: -“Excusez-moi, je cherche la rue Championnet...”- ‘Disculpe, busco la calle Championnet...’<sup>31</sup>. Una expresión pragmática y gramaticalmente correcta, donde el interlocutor generalmente anticipa el resto de la frase -“savez-vous où elle se trouve?”- ‘¿sabe usted dónde está?’. Sin embargo, para mi sorpresa, mi interlocutor contestó: -“je ne sais pas, pas connais (¿connait?)”- ‘no sé, no (¿?)’, con un cierto tono de desdén marcado también por una mirada esquiva, entre otras formas proxémicas, que me hicieron entender que lo estaba molestando. Así que lo dejé en paz y seguí mi camino pensando “¿en qué me equivoqué?”, ¿qué le dije mal? El siguiente análisis de esta interacción puede esclarecer la duda.

En contraste con la expresión “je ne sais pas” ‘no sé’, nótese que la segunda parte de la respuesta de mi interlocutor -“pas connais (¿connait?)”- corresponde a una forma agramatical. No sólo porque la partícula negativa “pas” aparece antes que el verbo, lo cual está prohibido al nivel de la frase simple; también porque carece de marcas de sujeto, obligatorias en la construcción de toda frase en francés. Esta forma rompe entonces con la estructura sintáctica de la lengua, tanto que los francófonos nativos al escucharla exclaman -“¿eso no es francés!”-. En otros términos, sin marcas de sujeto, es imposible distinguir entre la conjugación de la primera, la segunda y la tercera persona del singular del verbo ‘connaître’ ‘conocer’, respectivamente: “je connais, tu connais, il connaît”, ‘yo conozco, tú conoces, él conoce’. El actor en cuestión produce entonces una simplificación gramatical, un fenómeno semejante a cuando en español un extranjero utiliza una forma infinitiva para evitar equivocarse al conjugar (por ejemplo en lugar de decir “no hablo español” se realiza “no hablar español”).

Por tanto, es muy probable que mi interlocutor, al toparse con mi francés teñido de transferencias fonológicas del español,<sup>32</sup> haya pretendido ajustarse al discurso de un no-hablante del francés, aunque como he señalado mi expresión era pragmática y gramaticalmente correcta. Esta forma de discriminación lingüística, basada en rasgos

<sup>31</sup> Las traducciones de esta interacción se han realizado de manera pragmática, más que literal.

<sup>32</sup> Para ejemplos de este tipo de transferencias véase: [http://liceu.uab.es/~joaquim/applied\\_linguistics/L2\\_phonetics/Interferencia\\_fonetica\\_L2/Interf\\_Fon\\_L2.pdf](http://liceu.uab.es/~joaquim/applied_linguistics/L2_phonetics/Interferencia_fonetica_L2/Interf_Fon_L2.pdf)

fonético-fonológicos, que redundan en una ruptura abrupta de la comunicación, se resume en las palabras de un paisano mexicano “nosotros los entendemos, pero [algunos de] ellos no nos quieren entender”.

Acostumbrada a este tipo de interacciones, continué buscando la mentada calle y, para fortuna mía, encontré a francófonos más amables que aclararon mi camino. Lo cual me lleva a comprobar por una parte, que mi pronunciación no es tan mala, y por la otra que, si bien existe discriminación lingüística en Francia, también hay bastantes excepciones.

Ahora bien, Temime (2007:116) refiere que para las mujeres inmigrantes ser exitosa es salir de esta condición de inferioridad que se nos atribuye desde la infancia,<sup>33</sup> por el sólo hecho de ser mujeres. Una situación que según la autora se acentúa al ser extranjeras, al encontrarse en un medio cultural y lingüísticamente desconocido.<sup>34</sup> En esta dirección, la máxima francesa de integración nacional “sin distinciones de raza” (entiéndase étnicas y/o lingüísticas), resulta ser más bien un constructo ideológico que contrasta con las prácticas cotidianas de identificación/discriminación con las cuales también se topan los franceses hijos de inmigrantes (v. Attias-Donfut y Wolff. 2009). Cabe mencionar que esta discriminación negativa parece ser selectiva, pues frecuentemente toca con menos intensidad a los hablantes de lenguas más o igual de prestigiosas que el francés como el alemán o el inglés.

Hemos sugerido que los efectos de dicha discriminación también se plasman en la interrupción de la transmisión lingüística intergeneracional. Al respecto, la “Encuesta Familia”, aplicada en 1999 por el INSEE a 380.000 adultos de la Francia continental, indica que las LRF en el contexto familiar tendían a ser empleadas de manera ocasional cuando los adultos de hoy eran niños, mientras que las lenguas de los inmigrantes se usaban de manera más cotidiana (Herán, Filhon et Deprez 2002). Cabe resaltar que este fenómeno puede estar influido por patrones migratorios particulares. Así, los vietnamitas de primera generación hoy en día tienden a hablar con sus hijos en vietnamita, pero los españoles e italianos que presentan una migración más antigua tienden a no transmitirla a las nuevas generaciones. En todo caso, demuestra que en Francia existe una tendencia hacia la substitución de las LRF y de las lenguas inmigrantes por el francés. Es interesante subrayar que esta tendencia parece estar marcada por factores como el prestigio o el sentido de pertenencia sociolingüística, pues las LRF están en los primeros peldaños de la interrupción de la transmisión lingüística intergeneracional, mientras que en los últimos se encuentran el inglés, el turco y el chino.

<sup>33</sup> Traducción mía del original.

<sup>34</sup> De acuerdo con Temime (2007), la mayor parte de las mujeres migrantes en Francia consideran que la educación es el medio por excelencia para salir adelante, de ser “libres”, haciendo a un lado la posibilidad de regresar a sus lugares de origen y rompiendo con el pasado. A pesar de la relevancia de su estudio, parece que sitúa a la mujer en una condición de inferioridad estructural frente a los hombres, íntimamente relacionada con la clase social y/o con la pertenencia étnica. Al respecto resalta que la autora no muestra, en su artículo, los innegables casos de mujeres migrantes que cuentan con niveles académicos altos y/o con situaciones económicas solventes, en ciertos casos ya logrados desde antes de llegar a Francia. Un fenómeno que incluso aparece mencionado en la introducción general que hacen Stora y Temime en el mismo volumen (2007). Así, esta perspectiva clasista y un tanto etno-céntrica del feminismo impide identificar los arreglos de género que se realizan incluso entre aquellas culturas y religiones consideradas como misóginas, ni los casos en los cuales las mujeres contestan estas situaciones de subordinación y exclusión sin por ello dejar de tener una adscripción étnica, religiosa o de hablar sus lenguas originarias (v. entre otros Bastian 2011; Cañas 2012).



Cierro este apartado con unas breves pero importantes observaciones etnográficas realizadas en esta ciudad multilingüe en los últimos 5 años (2007-2012), pues éstas sugieren la presencia de movimientos del pensar más positivos para la diversidad lingüística de esta urbe. Es innegable que ciertos migrantes, basados en ideologías esquizofrénicas, todavía temen transmitir una supuesta discapacidad lingüística a sus hijos. No obstante tampoco se puede negar que el reconocimiento positivo de esta diversidad está emergiendo de manera reflexiva entre los monolingües francófonos y el ciudadano bilingüe o multilingüe. Más importante aún, la transmisión de las lenguas minorizadas comienza a reactivarse en el ámbito familiar. Por ejemplo, he constatado que tanto migrantes de primera como de segunda generación -entendidos estos últimos como franceses hijos de inmigrantes-, transmiten o desean transmitir la práctica del bilingüismo o multilingüismo a sus hijos, empleando dos o tres lenguas en el contexto familiar (por ejemplo portugués, francés e inglés). Así, logran reproducir la práctica del multilingüismo de manera intergeneracional. Un aprendizaje valioso por su alto contenido integrativo y a la vez respetuoso para la diversidad lingüística, pues indica que lenguas distintas al francés pueden muy bien convivir con éste. Este aprendizaje no sólo resulta pertinente para el caso francés o el mexicano, sino en general para las ciudades multilingües, pues apunta que es posible comenzar a construir una ciudadanía intercultural activa (Gasché 2004), aun cuando ésta siga políticamente negada.

Por último, quisiera permitirme concluir este capítulo parafraseando a una inmigrante española de aprox. 50 años de edad, que radica en París desde hace más de 30 años, y que en el contexto de una conversación informal con quien esto suscribe nos muestra la puesta en práctica de los movimientos del pensar en torno al bilingüismo:

*“Mi hijo tiene 23 años y habla muy bien tanto el español como el francés porque yo no quería que se sintiera mal al no poder entender mi lengua, o para que no se sintiera rechazado o incómodo cuando alguien le hablara español. Está muy bien que la gente sea bilingüe no sólo porque los expertos han demostrado que es bueno para la cabeza, también para el corazón. Te enseña a abrir el espíritu hacia la diferencia.”*

Esta reflexión sugiere, por un lado, que ya desde los años 90 el miedo a la esquizofrenia pasaba de largo entre algunos parisinos, pues era más importante mantener un relativo equilibrio familiar y psicosocial a través de la práctica del bilingüismo. Así, la hablante se inmuniza indirectamente contra las ambivalencias y las contradicciones que supuestamente rodean al individuo que cuenta con dos o más identidades sociolingüísticas (v. Haugen 1972). Por el otro lado, también indica que algunos parisinos han internalizado los avances científicos de los “expertos” para constatar en carne propia que el bilingüismo, lejos de producir una discapacidad intelectual o lingüística (v. entre otros Craig 1997; Maurer-Loing 2004), puede marcar una apertura hacia el respeto y la aceptación de las diferencias sociolingüísticas desde la más tierna infancia.

## Conclusiones

En este trabajo hemos explorado la práctica del multilingüismo en dos megalópolis: el Distrito Federal (México) y París (Francia). Ambas ciudades presentan, en distintos grados, una invisibilización política e ideológica de las diferencias sociolingüísticas,

la cual contribuye a promover una cierta diglosia substitutiva por una sola lengua: la más prestigiosa. Sin embargo, también evidenciamos la ocurrencia de movimientos del pensar entre los ciudadanos de ambas ciudades. Los cuales se traducen en aprendizajes que sugieren la apertura hacia un mayor reconocimiento, aceptación y práctica de las diferencias sociolingüísticas en el espacio urbano. Esta apertura está marcada por una renovación del estatus y práctica del bilingüismo o incluso del multilingüismo, así como por una mayor visibilización de dichos fenómenos por parte de la población dominante y viceversa. Una apertura que está en progreso y a la cual esperamos contribuir a través de este artículo, visibilizándola.

## Referencias

- ALBERTANI, CLAUDIO. 1999. "Los Pueblos indígenas y la ciudad de México. Una aproximación". *Política y Cultura*, núm. 12, UAM-Xochimilco, pp. 195-221.
- ANDERSON, BENEDICT. 2007. *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- AGUIRRE BELTRÁN, GONZALO. 1983. *Lenguas vernáculas. Su uso y desuso en la enseñanza: la experiencia en México*. México: CIESAS.
- ARACIL, LLUÍS. 1983. *Dir la Realitat*. Barcelona: Edicions Països Catalans.
- ATTIAS-DONFUT, CLAUDINE y FRANÇOIS-CHARLES WOLFF. 2009. *Le Destin des enfants d'immigrés. Un désenchaînement des générations*. París: Stock
- AUGÉ, MARC. 2009. *El viajero subterráneo. Un etnólogo en el metro*. Xalapa, Veracruz, México: Al fin libre ediciones digitales. En red: <http://www.docstoc.com/docs/16997702/El-viajero-subterráneo-un-etnólogo-en-el-metro>. Fecha de consulta: enero 2013.
- AVILÉS GONZÁLEZ, KARLA JANIRÉ. 2005. *Estigmas en el náhuatl de Santa Catarina, Tepoztlán, Morelos: afectos y efectos en las prácticas sociolingüísticas*. México: CIESAS, tesis de maestría.
- 2007. "Revertint estigmes. El cas del náhuatl de Santa Catarina, Morelos, Mèxic". *El contemporani*, n° 35-36, pp. 76-88.
- 2009. Retos y paradojas de la reivindicación nahua en Santa Catarina, Tepoztlán, Morelos. México: CIESAS, tesis de doctorado.
- 2011. "Aquí ya no hablan mexicano... ¡les da pena! Estigmas nahuas en Santa Catarina, Tepoztlán, Morelos". En Avilés, Karla y Terven, Adriana (coords.), *Entre el estigma y la resistencia: Dinámicas étnicas en tiempos de globalización*. México: CIESAS.
- y Terven, Adriana (coords.). 2011. *Entre el estigma y la resistencia: Dinámicas étnicas en tiempos de globalización*. México: CIESAS.
- e Ibarra Templos, Yuribi. 2012. "Reconfiguración de la identidad sociolingüística y discriminación en contextos transnacionales". Ponencia presentada en el XXX Congreso Internacional de Lingüística Aplicada, Universidad de Lleida, España, 19-21 abril.

- BASTIAN, IXKIC. 2011. *Desde el sur organizado. Mujeres nabuas del sur de Veracruz*. México: UAM-Xochimilco.
- BOURDIEU, PIERRE. 2001. *Langage et pouvoir symbolique*. París: Éditions Fayard.
- Bravo, Carlos. 1992. "Población indígena urbana. El caso de Iztapalapa". IZTAPALAPA 25, año 12, enero-junio, UAM-I.
- Calvet, Louis-Jean. 2002. *Linguistique et colonialisme*. París: Editions Payot.
- 1999. *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. París: Hachette.
- Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión. 2003 *Ley general de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas*. México: Diario Oficial de la Federación.
- 2010. *Constitución política de los estados unidos mexicanos*. México: Diario Oficial de la Federación.
- CAMPBELL, LYLE RICHARD. 2007. "Retos en la clasificación de las lenguas indígenas de México". En Cristina Buenrostro y cols. (eds.). *Memorias del III Coloquio Internacional de Lingüística Mauricio Swadesh*. México: UNAM-IIA-INALI.
- CIFUENTES, BÁRBARA. 1998. *Letras sobre voces. Multilingüismo a través de la historia*. México: CIESAS-INI.
- CLANCHÉ, FRANÇOIS. 2002. *Langues régionales, langues étrangères: de l'héritage à la pratique*. N° 830, s/pp.
- COLOMBI, MARÍA CECILIA. 2009. "¿Quién es Huntington: un predicador paranoico o un visionario? Recepción de la prensa del libro *Who are we? The Challenges to america's national identity*". En Lacorte, Manel y Leeman, Jennifer (eds.). *Español en Estados Unidos y otros contextos de contacto. Madrid-Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert*.
- CRAIG, GRACE. 1997. *Desarrollo psicológico*. México: Prentice-Hall Hispanoamericana.
- DAVIES, BRONWYN Y HARRÉ, Rom. 1999. "Posicionamiento: la producción discursiva de la identidad. *Sociológica*, año 14(39), pp. 215-239.
- DE LA PEÑA, GUILLERMO. 1999. "Notas preliminares sobre la "ciudadanía étnica" (el caso de México)". En Olvera, Alberto. (coord.). *La sociedad civil: de la Teoría a la realidad*. México: El Colegio de México.
- DGLFLF: DELEGACIÓN GENERAL DE LA LENGUA FRANCESA Y DE LAS LENGUAS DE FRANCIA. 2012. *Delegación General de la Lengua Francesa y de las Lenguas de Francia*. En red: <http://www.dglff.culture.gouv.fr/publications/dglff.pdf> (Fecha de consulta: agosto 2012).
- DUDL: COMITÉ DE SEGUIMIENTO DE LA DECLARACIÓN UNIVERSAL DE DERECHOS LINGÜÍSTICOS. 1998. *Declaración Universal de Derechos Lingüísticos*. Barcelona: DUDL-Diputació de Barcelona-Generalitat de Catalunya. 1998;
- DURANTI, ALESSANDRO (ed.). 2009. *Linguistic Anthropology. A reader*. Malasia: Wiley-Blackwell.
- Durkheim, Emile. 2010. *Les règles de la méthode sociologique*. París: Champs classiques.

- ECO, UMBERTO. 2002. *Interpretación y sobreinterpretación*. Cambridge: Cambridge University Press.
- EDWARDS, JOHN. 2006. "Players and Power in Minority-group Settings". *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 27(1):4-21.
- FERRER, ROSA. 1999. "El estudio de la inmigración argelina en Francia. Aproximación bibliográfica". *Revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales*. N° 131, Universidad de Barcelona.
- FEYERABEND, PAUL. 2010. *Against Method*. Londres: Verso.
- FLORES FARFÁN, JOSÉ ANTONIO. 1999. *Cuaterros somos y toindioma hablamos. Contactos y conflictos entre el náhuatl y el español en el sur de MÉXICO*. México: CIESAS.
- 2006. "Who studies whom and who benefits from sociolinguistic research?". En Sercombe, Peter; Mark Garner y Christine Raschka. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. Sociolinguistic Research - Who Wins? Research on, with or for Speakers of Minority Languages, vol. 27(1):79-86.
- 2007. "Early and contemporary Nahuatl texts in sociolinguistic perspective". *Sociolinguistic Studies*, vol. 1-3: 415-433.
- FLORESCANO, ENRIQUE. 1999. *Memoria indígena*. México: Taurus.
- GADAMER, HANS-GEORG. 2006. *Truth and Method*. Nueva York: Continuum.
- GASCHÉ, JORGE. 2004. "La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?". En Gasché Jorge, María Bertely y Rossana Podestá (eds.). *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. México: Paidós.
- GASQUET-CYRUS, MÉDÉRIC. 2010. "L'accent: concept (socio)linguistique ou catégorie de sens commun?". En Boyer, Henri. Pour une épistémologie de la sociolinguistique. Actes du colloque international de Montpellier 10-12 décembre 2009. Limoges : Lambert-Lucas.
- GEERTZ, CLIFFORD. 1973. *The Interpretation of Cultures*. Nueva York: Basic Books.
- GOFFMAN, IRVING. 2001. *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- HEIDER, FRITZ. 1967. *The psychology of interpersonal relations*. Nueva York: John Wiley and Sons.
- HALLIDAY, M.A.K. 1998. *El Lenguaje como semiótica social*. Colombia: Fondo de Cultura Económica.
- HERÁN, FRANÇOIS; FILHON, ALEXANDRA ET DEPREZ, CHRISTINE. 2002. "La dynamique des langues en France au fil du XXe siècle". *Population et sociétés*, vol 376, s/pp.
- HIL, JANE. 2001. "Language, race, and white public space". En Duranti, Alessandro. (Ed.). *Linguistic Anthropology. A Reader*. Massachusetts: Blackwell Publishers.
- HAUGEN, EINAR. 1972. *The Ecology of Language: Essays by Einar Haugen*. Selected and Introduced by Anwar S. Dill. California: Stanford University Press.

IBARRA, YURIBI. 2011. “Mejor comprar casa aquí; uno siempre dice que va a regresar para el pueblo pero, la verdad, uno nunca lo hace”. Migrantes mixtecos y la compra de casas en California”. En Avilés, Karla y Terven, Adriana (coords.), *Entre el estigma y la resistencia: Dinámicas étnicas en tiempos de globalización*. México: CIESAS.

INEGI: INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA (INEGI). 2012. Censo de Población y Vivienda 2010. En red: <http://www.inegi.org.mx/> (Fecha de consulta: agosto 2012).

INSEE: INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y DE ESTUDIOS ECONÓMICOS. 2012. Population légale 2009. En red: <http://www.insee.fr/fr/> (Fecha de consulta: agosto 2012).

JUNYENT, CARME. 1999. *Vida y mort de les llengües*. Barcelona: Empúries.

KASPI, ANDRÉ Y ANTOINE MARÈS (dir.). *Le Paris des étrangers*. Imprimerie nationale.

KRAUSS, MICHEL. 1992. “The world’s languages in crisis”. *Language*, vol. 68 (1):4-10.

LABOV, WILLIAM. 1975. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

-----2001. *Principles of Linguistic Change. Social Factors*. Malden, Massachusetts, USA: Blackwell Publisher.

LAFONT, ROBERT. 1967. *La revolution regionaliste*. París: Idées/gallimard.

LÉVI-STRAUSS CLAUDE 1962, *La pensée sauvage*, Paris, Plon. <http://archive.org/stream/lapenseesauvage00levi#page/n7/mode/2up> (Fecha de consulta: agosto 2012).

----- 1979, « Introducción a la obra de Marcel Mauss », In MAUSS Marcel, *Sociología y antropología*, Madrid, Technos.

LECLERC, JACQUES. 2012. *L'aménagement linguistique dans le monde*. En red: <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/index.html> (Fecha de consulta: agosto 2012).

OSCAR, LEWIS. 2004. *Los hijos de Sánchez*. México: Grijalbo.

LÓPEZ AUSTIN, ALFREDO Y LÓPEZ LUJAN, LEONARDO. 2011. *El pasado indígena*. México: Fondo de Cultura Económica/Colegio de México.

MAURER, BRUNO (2010), *Les langues de scolarisation en Afrique francophone : Enjeux et repères pour l'action*, Paris : AFD-AUF-Editions des archives contemporains.

MESSING, JACQUELINE. 2003. *Multiplicidad ideológica en el discurso: Desplazamiento lingüístico y escolaridad bilingüe en Tlaxcala, México*. Arizona: Universidad de Arizona.

MURER, ANNE-LAURE Y LOING HÉLÈNE. 2004. *Développement du langage orale: les particularités de l'enfant bilingue*. Strasbourg : maîtrise de psychologie du développement.

NINYOLES, RAFAEL. 1997. *Idioma i prejudici*. Barcelona: Quaderns 3i4.

PÉREZ-RUIZ, MAYA LORENA. 2002. “Del comunismo a las megaciudades: el nuevo rostro de los indígenas urbanos”. En De la Peña, Guillermo y Vázquez León, Luis (coords.). *La Antropología sociocultural en el México del milenio*. México: Biblioteca Mexicana.

PHILLIPSON, ROBERT. 2003. *Linguistic Imperialism*. Nueva York: Oxford University Press.



- ROSEBERRY, WILLIAM. 1994. "Hegemony and the language of contention". En Joseph, M. Gilbert y Nugent, Daniel (eds.). *Everydays forms of state formation*. Estados Unidos de Norteamérica: Duke.
- SAHLINS, MARSHALL. 2007. *La découverte du vrai sauvage: et autres essais*. París: Gallimard.
- SERCOMBE, PETER; GARNER, MARK ET RASCHKA CHRISTINE (eds.). *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. Sociolinguistic Research - Who Wins? Research on, with or for Speakers of Minority Languages, vol. 27:1.
- SILVERSTEIN, MICHAEL. 1996. "Monoglot "Standard" in America: Standardization and Metaphors of Linguistic Hegemony". En: Brenneis, D. y Macaulay, K. (eds.) *The Matrix of Language. Contemporary Linguistic Anthropology*. Colorado: Westview Press, pp. 284-306.
- SCHOR, RALPH. 1989. "Le Paris des libertés". En Kaspi, André y Antoine Marès (dir.). *Le Paris des étrangers*. Imprimerie nationale.
- STORA, BENJAMIN Y EMILIE TEMIME. 2007. "Introduction générale". En Benjamin Stora y Emilie Temime (dir.). *Immigrances. L'immigration en France au XXe siècle*. Francia: Hachette.
- TEMIME, EMILIE. 2007. "L'immigration au féminin". En Benjamin Stora y Emilie Temime (dir.). *Immigrances. L'immigration en France au XXe siècle*. Francia: Hachette.
- TUSON, JESÚS. 2007. *A l'entorn dels prejudicis lingüístics*. Barcelona: Editorial Empuréis.
- VALIÑAS, LEOPOLDO. 2010. "Historia lingüística: migraciones y asentamientos. Relaciones entre pueblos y lenguas". En Rebeca Barriga Villanueva y Pedro Martín Butrageño (dirs.). *Historia sociolingüística de México*. Vol. I: México prehispánico y colonial. Manuscrito.
- VALLVERDÚ, FRANCESC. 1998. *Velles i noves questions sociolingüístiques*. Barcelona: Llibres a l'abast.
- 2002. "Introducció al bilingüisme". En Lluís i Vidal-Folch, Ariadna (coord.). *Bilingüisme a Amèrica i a Catalunya*. Actas del I Fòrum de Bilingüisme Amer-i-Cat. Barcelona: Institut Català de Cooperació Iberoamericana.2002
- VILLORO, LUIS. 1985. *El concepto de ideología y otros ensayos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- WITTGESTEIN, LUDWIG. 2000. *Movimientos del pensar*. Valencia: Pre-textos.
- WOLF, ERICK. 2009. *Europa y la gente sin historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- YANES, PABLO; MOLINA, VIRGINIA Y GONZÁLEZ, OSCAR. 2006. *El Triple desafío. Derechos, instituciones y políticas para la ciudad pluricultural*. México: Secretaría de Desarrollo Social.



## PRATIQUES LINGUISTIQUES DANS LES VILLES AFRICAINES MULTILINGUES : L'USAGE DES LANGUES DANS LES ÉGLISES, LES ÉCOLES ET CHEZ LES MUSICIENS AU CAMEROUN

Etienne Sadembouo, Université de Yaoundé - Centre ANACLAC de  
Linguistique Appliquée

### *Résumé*

*Par comparaison à l'Europe, l'Afrique est un continent de mégadiversité linguistique et culturelle caractérisé par la présence d'une multitude de langues endogènes de diffusion plus ou moins étendues aux côtés des langues internationales établies au siècle dernier par la colonisation. Cette diversité se manifeste aujourd'hui dans les villes et les grandes agglomérations à travers des pratiques de multilinguisme complexe dont la gestion n'est pas aisée pour les Etats, car les risques de conflits sont évidents. Prenant le cas du Cameroun considéré assez souvent avec raison comme l'Afrique en miniature, nous examinerons les caractéristiques de son multilinguisme urbain, en décrivant quelques pratiques linguistiques observables notamment dans les églises, les écoles, les rues et chez les musiciens/artistes. Cette analyse débouchera sur quelques propositions pouvant contribuer à mettre fin, sinon du moins à limiter la dévitalisation des langues locales maternelles dans les villes où les pratiques bi-multilingues sont plutôt en faveur des langues officielles étrangères, et à promouvoir, ce faisant, un bi-multilinguisme équilibré.*

### Introduction

Avec ses 2000 langues et plus identifiées et déclarées par Gordon, J.R et.al (2005) dans l'*Ethnologue : languages of the world*, l'Afrique nous montre des villes dont la plupart se présente comme des centres de rencontre de populations d'origines linguistiques et culturelles diverses. Cette situation de diversité culturelle donne lieu à des pratiques linguistiques de toutes sortes par lesquelles ces populations cherchent et arrivent avec plus ou moins de bonheur à se communiquer, à s'informer, à échanger dans divers domaines et à s'épanouir. La mégadiversité linguistique et culturelle des habitants des cités et des grandes agglomérations expose bien évidemment ceux-là à des risques de conflits, à cause de l'incompréhension ou de la défense de chaque identité. Mais, au Cameroun, comment les populations urbaines gèrent-elles leur multilinguisme ?

Nous répondrons à cette question en décrivant quelques pratiques linguistiques observables dans les églises qui sont des lieux de grand rassemblement des fidèles venant souvent de plusieurs aires culturelles, dans les écoles qui accueillent les enfants sans se préoccuper du répertoire linguistique de la population de chaque classe, dans les rues où tout le monde se côtoient et chez les artistes musiciens qui recherchent un auditoire aussi large que possible. Au préalable, nous donnerons une esquisse de la situation multilingue du Cameroun, qui laisse apparaître, eu égard à l'usage des langues maternelles, une tendance générale linguicide des grandes agglomérations.

## 1. La situation multilingue du Cameroun et le multilinguisme des villes

### 1.1. Le multilinguisme du Cameroun

Le multilinguisme du Cameroun en Afrique centrale est caractérisé par un double héritage linguistique. Celui-ci comprend d'une part 239 langues ou unités-langues vivantes du terroir mais dont 86 (généralement de moindre diffusion) sont transfrontalières et 153 des langues endogènes telles que identifiées par les chercheurs (Dieu, M et P.Renaud, 1983), Breton, R, et Bikia Fohitung, 1991, Binam Bikoi, C et.al, 2013) ; d'autre part cet héritage linguistique est constitué de 2 langues étrangères établies par la colonisation et qui ont été érigées comme langues officielles du pays le français et l'anglais. Le statut officiel de ces deux langues fait qu'elles soient les langues dominantes aujourd'hui dans la communication publique dans tous les domaines, à tous les niveaux, et dans l'éducation, au détriment des langues locales /autochtones camerounaises et africaines dont la diffusion naturelle est généralement limitée dans l'espace, à l'exception d'une douzaine qui jouit d'une certaine véhicularité et de 2 autres qui ont l'une une diffusion qui s'étend sur plusieurs pays d'Afrique centrale et l'autre une véhicularité qui couvre plusieurs pays d'Afrique de l'Ouest.

Le Cameroun n'a pas de langues dominantes couvrant l'ensemble du pays, comme c'est le cas en République centrafricaine où la langue sango est véhiculaire sur tout le territoire, au Tchad où l'arabe-choa est pratiquée dans tout le territoire par des populations ayant différentes langues naturelles ; il n'a pas non plus de langues couvrant chacune une partie du pays comme au Nigéria avec 3 langues sur plus de 430 identifiées (Crosier et Blench, 1992) à savoir le hausa au Nord, l'igbo au Sud-est et le Yoruba au Sud-ouest. Le brassage des populations locutrices de ces différentes langues rend la situation de leur usage encore plus complexe. Plusieurs raisons justifient cette mobilité des locuteurs natifs : l'exode rural à la recherche du travail ou de meilleures conditions de vie dans les villes, parfois très loin de leurs aires linguistiques d'origine, les études secondaires ou supérieures chez les jeunes, les affectations des agents de l'Etat, le déplacement massif des communautés des zones arides vers des zones plus favorables à l'agriculture, etc. La diversité linguistique, jointe à ce déplacement des populations, perturbe l'emploi des langues. Mba, G (2012) le déplore en ces termes :

*La mobilité des locuteurs natifs de chaque langue pour des raisons de promotion sociale... vers les grandes villes ou tout simplement hors des zones de leur aire linguistique d'origine n'est pas sans incidences sur l'utilisation des langues premières tant sur le plan oral que sur le plan écrit ou sur les deux.*

Les personnes qui quittent leur aire linguistique pour la ville ou une autre région diminuent le nombre de locuteurs permanents de leur langue du fait qu'en ville, elles n'ont plus la possibilité de parler leur langue en toutes circonstances comme c'était le cas au village ; par ailleurs les villes à dominance monolingue à leur création deviennent de plus en plus multilingue avec la coexistence des praticiens de plusieurs langues sur le même site. L'on observera chez les nouveaux arrivants 2 types d'attitudes : la recherche de regroupement ethnique-linguistique favorable à la poursuite de la pratique de la langue maternelle, ou l'abandon de la langue maternelle pour l'adoption d'une langue véhiculaire. En effet, la sécurité linguistique et identitaire va souvent amener les nouveaux arrivants à se regrouper et à vivre presque dans le même quartier. Ainsi,

trouvera-t-on par exemple à Douala, ville capitale économique, des quartiers tels que New bell ewondo, New Bell Bamileke qui regroupent les originaires de la langue et de la culture beti-ewondo et de la culture bamileke, respectivement. A Yaoundé la capitale politique, le quartier de la Briquetterie sera celui où sont regroupés les originaires du Grand Nord Cameroun, dans le bas-fond de la Briquetterie l'on retrouve les bamileke fe'fe'; au quartier Mokolo les bamileke-medumba, au quartier de la carrière, les locuteurs yemba, etc... La ville devient comme une juxtaposition de communautés culturelles et linguistiques dans lesquelles chacun peut continuer à vivre et à parler comme au village. Il va sans dire qu'il s'agit d'une communication limitée, car les gens vont quitter chaque jour le quartier pour aller à leur travail et être en face de locuteurs d'autres langues. Ils seront amenés à abandonner leur langue pour adopter une des langues officielles ou toute autre langue véhiculaire dominante dans la localité / de l'agglomération. La ville, en limitant ainsi la pratique des langues maternelles, contribue à leur extinction progressive.

Si au Cameroun, la gestion de la diversité linguistique est généralement pacifique, ce n'est pas toujours le cas dans les pays voisins comme au Nigéria. Ben Elugbe (2012) l'atteste quand il écrit:

*Linguistic diversity in urban areas is inevitable, given that Nigeria is one of the most linguistically diversified nation of the world [with more than 430 different languages]. This diversity requires management because it is at the heart of both violent as well as non violent conflict*

Quand surviennent les conflits, les gouvernements réagissent si lentement et si timidement qu'on a l'impression qu'ils souhaitent la mort des langues, particulièrement celle des langues minoritaires. Elugbe, B (2012 :42) exprime sa désolation face à cette situation en ces termes:

*"In Nigeria as well as in other multilingual African countries, it is probably the wish of governments that the small or minority languages shall die and, with them, the language problem".*

Il est vrai que les dirigeants ne s'occupent pas spécialement des langues majoritaires non plus, et que gérer une multitude de langues n'est pas facile de manière générale. Heureusement, ces langues locales, de grande ou de petite taille, ont des locuteurs : beaucoup de gens sont attachés à leur culture et à la langue qui la véhicule. Ils sont conscients du danger de leur extinction, et bien que la ville réduise les occasions de leur utilisation, ils se préoccupent de leur sauvegarde. Les langues locales ne vont pas mourir tant qu'il y a des locuteurs natifs qui les utilisent. C'est pourquoi la transmission intergénérationnelle d'abord à l'oral au sein des familles et des communautés, puis à l'oral et à l'écrit à travers leur insertion dans les programmes éducatifs non formels et formels est cruciale.

Des initiatives dans ce sens ne manquent pas. MBA (2012 :86-90) en décrit quelques unes :

*La préservation, la protection et la promotion des langues maternelles dans les zones urbaines a depuis longtemps préoccupé et les ménages pris individuellement, et les académies /[comités] de langues... Si les pratiques urbaines orales non planifiées*



*relèvent des efforts des individus et des ménages endogamiques [ sans oublier ceux des réunions familiales, des tontines et des églises], les pratiques orales et écrites planifiées sont du ressort des agences de standardisation des langues... Les pratiques urbaines orales planifiées sont souvent le fait des locuteurs des langues qui sont hors de leur aire naturelle, et qui pour des raisons variées, ne peuvent avoir le temps nécessaire pour exposer leur progéniture à la langue de leur localité d'origine... Dans la ville de Yaoundé qui nous sert de site multilingue de référence, les comités de langue ont pris l'habitude de se tailler des espaces de communication dans les radios privées et publiques pour entretenir leurs locuteurs sur des informations générales, sur la culture des peuples et sur leurs langues... Mais il faut constater / [et avouer] que les émissions diffusées dans les différentes langues ne sont pas des espaces ciblés de transmission mais plutôt celui du traitement des informations en faveur de ceux qui, déjà, ont une capacité à s'exprimer dans la langue... C'est plutôt pendant les cours de langues maternelles organisées par les comités de langues pendant les vacances que les plus jeunes, [répartis en 3 catégories, à savoir ceux] qui ne comprennent et ne parlent pas, ceux qui comprennent et ne parlent pas et ceux qui comprennent un peu et parlent tout aussi un peu, ont véritablement l'opportunité de suppléer à leurs carences [et] de laisser s'estomper une certaine peur ou honte à parler leur langue.*

Les comités de langues organisent aussi régulièrement des séminaires d'alphabétisation pour initier les jeunes et les adultes à la pratique écrite de leur langue, en les répartissant par niveaux. L'accent y est mis sur la maîtrise de l'alphabet et les règles orthographiques, puis sur la production d'écrits, la production littéraire créée, transmise (s'il s'agit de textes oraux comme les contes, les proverbes, les épopées) ou traduite (documents divers pratiques en langue seconde).

Voilà ce que les organisations non gouvernementales telles que les académies de langues s'efforcent de faire pour susciter et maintenir la pratique orale des langues maternelles locales dans les villes, et promouvoir, ce faisant, un bi-multilinguisme en langues locales et en langues officielles équilibré chez les camerounais dont les langues et les cultures sont en danger de disparition face aux langues étrangères dominantes. Nous allons décrire à présent la pratique des langues observée dans les Eglises chrétiennes et l'usage des langues chez les artistes musiciens au Cameroun.

## **1. Les pratiques multilingues dans les églises et chez les artistes musiciens**

Au Cameroun, comme le rapporte Sadembou, E (2012 : 146-150) ce sont les Eglises chrétiennes qui ont commencé, dès leur arrivée et leur installation à s'intéresser à la promotion des langues locales, dans la perspective de mieux passer leur message aux populations autochtones. Cette motivation spirituelle a permis à plusieurs langues, aussi bien de large que de moindre diffusion, d'avoir un système d'écriture et d'être sauvegardées. Ces missionnaires ont dû s'armer de beaucoup de courage pour promouvoir l'écriture et la formation en langues locales contre la volonté du gouvernement colonial qui l'interdisait, en faveur de l'éducation en langue coloniale exclusivement. Si cette entreprise missionnaire a favorisé dans certains cas le regroupement des variétés linguistique d'une aire données en une forme écrite acceptée, dans d'autres, en revanche, elle a créé un désordre difficile à gérer en ce qui concerne le dénombrement et la distinction des unités-langues. En effet, certaines langues sont aujourd'hui victimes de la division initiale des confessions religieuses, du fait que chaque église a eu à privilégier,

dans ces contextes là et souvent inconsciemment, une variante dialectale au détriment de l'autre, si bien que deux standards écrits se concurrencent. Malgré cela, il y a lieu de féliciter l'activité linguistique des missionnaires qui a permis d'introduire et d'établir les langues et les cultures locales dans les Eglises, aux côtés des langues étrangères/langues officielles, et qui a favorisé la pratique bi-multilingue dans les églises urbaines aujourd'hui. En quoi consiste spécifiquement cette pratique de multilinguisme ?

D'une manière générale, les églises pratiquent le multilinguisme dans les villes, et même quelques fois dans les villages où la langue locale est bien pratiquée par tous. Elles recourent à plus d'une langue dans leurs services, tant au niveau oral qu'à celui de l'écrit. Nous prendrons deux cas pour l'illustrer : celui de la paroisse Saint Jean de l'Archevêché de Maroua dans l'Extrême Nord Cameroun et celui de la paroisse St Paul de Ndzongmelen à Yaoundé.

## **2.1. Les pratiques de l'archevêché de Maroua**

La liturgie de la messe dans l'église catholique comprend 2 parties : la liturgie de la parole et la liturgie de l'eucharistie.

### **■ La liturgie de la parole**

La liturgie de la parole qui comprend des prières, des lectures bibliques et le commentaire de ces textes tirés des Saintes Ecritures, est célébrée en petits groupes linguistiques dans la cour de l'église. Sur la base des explications fournies la veille par le curé, pasteur principal de la paroisse, les catéchistes, personnels auxiliaires locaux, lisent chacun dans son groupe linguistique les textes proposés du jour en sa langue maternelle et les expliquent en cette même langue. Les fidèles acclament cette parole par des chants appropriés en leur langue. Ils peuvent même poser des questions et contribuer de cette façon au partage de la parole. Cet exercice n'est possible que parce que les catéchistes locaux sont au moins bilingues (généralement, ils sont trilingues en langue locale, langue véhiculaire régionale et langue officielle, le français dans le cas d'espèce).

### **■ La liturgie de l'eucharistie**

La liturgie de l'eucharistie qui suit celle de la parole est célébrée comme la deuxième partie de la messe, par l'ensemble des groupes à l'intérieur de l'église ou de l'espace aménagé qui en tient lieu. Si les prières ici sont récitées en français, langue officielle, ou en fulfulde, langue véhiculaire assez répandue dans la région, la procession des offrandes et la communion sont accompagnées par des chants et des danses des différents groupes linguistiques à tour de rôle. Plus de 7 langues se côtoient ici et se manifestent les unes en face des autres sans s'il se pose de problème. Souvent, les fidèles sont même invités à chanter des morceaux ensemble indifféremment des langues. Une traduction ou surtout une explication des chants peut éventuellement être donnée, à la demande de ceux qui le désirent, en aparté et non en pleine assemblée eucharistique, et les locuteurs de la ladite langue le font avec beaucoup d'enthousiasme. Ces explications permettent à tous de mieux partager les messages que ces chansons contiennent.

Les fidèles sont heureux, à la fin de la célébration et de ces pratiques de multilinguisme, d'avoir communiqué dans la ferveur spirituelle entre eux, malgré leur diversité linguistique. Ce multilinguisme passif contribue à l'éclosion des barrières, au respect des identités plurielles et à une vie communautaire paisible.

## **2.2. Les pratiques multilingues de la paroisse Saint Paul de Ndzongmelen, Yaoundé**

### **■ Le paysage linguistique**

Le paysage linguistique ici est plus diversifié qu'à Maroua. Rien de surprenant, Yaoundé est la capitale des institutions politiques du pays et elle reçoit des gens de toutes les régions. Près de 15 langues se côtoient ici à l'église : 3 langues de la région du Centre, 6 de la région de l'Ouest, 5 et plus des régions du Grand Nord. A ces langues s'ajoute le français, langue officielle familière de la région, la pratique de l'anglais étant un peu plus limitée dans la paroisse.

### **■ Les célébrations liturgiques**

Elles sont réparties en groupes linguistiques : certaines sont monolingues ou quasi-monolingues et d'autres sont multilingues. Les groupes monolingues ont le privilège de célébrer toute la messe en leurs langues respectives. Le français y intervient à certains moments, la grande majorité des participants étant au moins bilingue. Les groupes multilingues formés chacun de 3 à 6 langues (selon le cas) linguistiquement apparentées, célèbrent la liturgie de la parole partiellement en l'une des langues en présence et partiellement en français. Les chants sont exécutés entièrement dans les diverses langues apparentées du groupe. Les choristes et les fidèles exécutent ces chants sans se poser la question de savoir s'il s'agit de leur langue particulière ou pas, même s'ils reconnaissent en passant la leur dont ils comprennent vite le sens. Et lorsqu'il s'agit d'une célébration communautaire rassemblant toute la paroisse. Les chorales s'organisent, chantent ensemble et font chanter l'assistance dans les diverses langues avec enthousiasme. Personne n'est préoccupé ici par les variations dialectales au sein de la même langue –objet de tiraillements en d'autres lieux-, ni par les variétés de langues dans les célébrations multilingues.

Ce que nous venons de décrire n'est pas une exception, en plusieurs paroisses en ville sont multilingues. Voilà donc de quelle manière l'église gère au Cameroun la diversité linguistique et promeut le multilinguisme, à travers une organisation caractéristique de l'évangélisation et des offices religieux, en situation de diversité culturelle. Qu'en est-il des artistes musiciens.

## **2.3. La pratique des langues chez les artistes musiciens**

Les artistes musiciens au Cameroun constituent l'un des groupes important qui propagent les langues nationales et participent à leur promotion, leur sauvegarde et au développement du multilinguisme langues locales / langues officielles internationales.

### **■ Les chansons monolingues en langues locales/nationales**

L'option des musiciens de chanter en langue locale coïncide et répond aux attentes du public. Les artistes comédiens et musiciens creusent dans la tradition et dans la vie quotidienne des peuples pour magnifier tel ou tel aspect de leur culture, pour fustiger tel ou tel comportement social, pour passer, ce faisant, un message qui contribue à leur développement, à leur mieux-être et à un changement de mentalité : message d'amour, de paix, de tolérance, de justice, d'effort au travail et d'abnégation, de patience, de courage, etc... Bref, un message de consolation ou d'espoir en des lendemains meilleurs. Il crée aussi la joie et l'ambiance de fête dont les hommes ont besoin. Leur art permet même au locuteur d'apprécier et d'aimer la langue de la chanson et de la fredonner volontiers. Voilà une approche de gérer les langues de manière à créer une atmosphère agréable dans un contexte multilingue. Si les locuteurs de la langue de la chanson sont fiers de voir leur culture extériorisée et leur identité célébrée, les non locuteurs l'apprécient tout aussi bien ; ils en recherchent la signification, et ils pratiquent du bilinguisme en fredonnant ladite chanson. L'on apprend bien une langue par les chansons.

### ■ Les chansons multilingues

Très fréquemment, les artistes camerounais pratiquent du multilinguisme. La chanson est exécutée en 2, 3, 4 langues, voire plus : le contenu essentiel de base de la chanson est écrit dans une langue de base (langue maternelle de l'artiste) puis il est repris en français et en 2, 3, 4 (voire plus) autres langues dominantes locales, ainsi qu'en anglais ou en pidgin-English. La foule répète en chœur avec le musicien sur scène et plus tard les gens fredonnent le morceau à leurs heures perdues avec aisance, et sont ainsi en train de pratiquer d'autres langues que la leur.

C'est ainsi que les artistes musiciens, à travers leurs prestations artistiques, contribuent à promouvoir les langues locales dans un contexte de diversité linguistique où les langues officielles, langues étrangères, dominent sur les langues du terroir, et à développer et promouvoir le multilinguisme. C'est à l'école qu'on rencontre un multilinguisme structuré et planifié.

## 3. Pratiques du multilinguisme dans les écoles

Nous allons présenter quelques expériences de développement des programmes bilingues/multilingues et d'application dans les classes pilotes au Cameroun, au cours des dernières décennies. Il s'agit notamment de l'expérience du programme PROPELCA (TADADJEU et. al 1981, 1990, 2004) et d'autres programmes récents tels que ERELA (programme d'Ecoles rurales électroniques en Langues africaines), langues et cultures nationales des Enseignements Secondaires, l'enseignement bi-multilingue-multiculturelle au niveau de l'éducation de base.

### 3.1. L'expérience PROPELCA

Face au multilinguisme complexe du Cameroun décrit ci-dessus, les chercheurs ont élaboré et proposé des modèles généralisables dans le cadre du Programme opération-

nel pour l'Enseignement des Langues au Cameroun (PROPELCA). Il s'agit de quatre modèles enchâssés qui débouchent sur un trilinguisme extensif, modèle soutenu par Tadadjeu, M (1977, 1982) pour l'éducation en Afrique. Ces modèles ont été appliqués avec succès dans les écoles primaires et secondaires privées confessionnelles en majorité mais aussi publiques. En quoi consistent-ils ?

**a) Le modèle 1** développe le bilinguisme officiel français/ anglais au secondaire. Ici, le français est enseigné aux enfants anglophones d'abord comme une matière, puis il est utilisé comme un médium pour l'enseignement-apprentissage d'une matière choisie du programme par exemple l'éducation à la citoyenneté, l'histoire, etc... Cet enseignement est oral et écrit et il permet à l'apprenant de devenir un bilingue pratiquant, capable de communiquer dans l'usage des dites langues au-delà des salles de classe. L'application est inversée chez les enfants et des établissements francophones : c'est l'anglais qui leur est enseigné de cette même façon.

Rappelons qu'au Cameroun, des régions qui le composent, 2 sont anglophones et 8 francophones : dans les régions anglophones, l'éducation et les communications publiques sont délivrées principalement en anglais et inversement dans les régions francophones. Ce programme qui met l'accent sur la fonctionnalité et la pratique effective des langues et ne se limite pas à l'enseignement du vocabulaire et qui de la grammaire comme c'est malheureusement le cas dans les classes / les programmes officiels, pouvait aider l'Etat à atteindre réellement son objectif de rendre les citoyens 'bilingues' (en français / anglais), capables dans leur brassage de se communiquer, quelle que soit leur région d'origine.

**b) Le modèle 2** développe le bilinguisme identitaire langue maternelle / langue officielle 1 ou familière au primaire. La langue officielle 1 ou langue familière est celle pratiquée dans la région de l'apprenant, tandis que la langue maternelle est la langue locale, langue première de chaque enfant. Ce modèle est appliqué au niveau de l'éducation de base dès les premières années de scolarisation.

La langue maternelle ici est utilisée comme médium d'enseignement-apprentissage de toutes les matières, à l'oral et à l'écrit tandis que la langue officielle 1 est d'abord enseignée à l'oral, puis à l'écrit, comme une matière et enfin devient aussi un médium d'enseignement. Ainsi, la langue maternelle et la langue officielle 1 deviennent des co-médium d'enseignement, à partir du 2<sup>e</sup> niveau de l'enseignement primaire. L'introduction de l'enseignement oral de la langue officielle 2 est envisagée au 3<sup>e</sup> niveau, c'est-à-dire à la fin du cycle primaire. L'objectif de ce modèle 2 est de faire de l'apprenant un bilingue équilibré en langue maternelle et en langue officielle 1, grâce à la maîtrise des compétences requises dans une langue, à savoir : comprendre, parler, lire et écrire.

**c) Le modèle 3** préconise l'enseignement de 2 langues camerounaises au secondaire : une langue locale véhiculaire appelée langue d'ouverture culturelle visant la familiarisation de l'apprenant avec une culture africaine différente de la sienne, pont pour une intégration linguistique nationale ou régionale qui est une préoccupation des Etats africains manifeste à travers la création de l'Académie africaine des langues (ACALAN) comme une instance consultative de l'union africaine. L'objectif de l'enseignement de cette langue d'ouverture est la pratique orale satisfaisante de la langue et une certaine



capacité à la lire au moins, même si l'on ne peut pas bien l'écrire, car le programme limite son enseignement à deux années.

La deuxième langue enseignée dans le modèle 3 est la langue maternelle de l'apprenant, appelée langue d'inculturation. Alors que la langue d'ouverture occupe les 2 premières années du secondaire, la langue d'inculturation commence à partir de la 3<sup>e</sup> année et s'étend jusqu'à la fin du cycle. Là où la langue maternelle de l'apprenant ne peut pas être enseignée, parce qu'elle n'est pas développée sur le plan écrit ou bien parce qu'elle n'est pas sur la liste des langues proposées au choix par l'établissement, la langue quasi-maternelle est préconisée, c'est-à-dire, la poursuite de l'apprentissage de la langue d'ouverture devenue familière à l'apprenant. Ce modèle 3 est très flexible.

**d) Le modèle 4** est celui de l'enseignement de la langue maternelle et en langue maternelle au niveau préscolaire, là où les conditions d'ouverture d'une école maternelle le permettent. Il recommande la conduite de toutes les activités (coloriages, jeux, danses, chansons, gribouillages, récitations, éducation morale, sensorielle, civique, etc...) en langue maternelle, langue première de l'enfant. L'enseignement oral de la langue officielle familière est envisageable, puisqu'il s'agit de la préparation à l'entrée à l'école primaire.

MBA, G (2002 : 19-20) définit ce modèle 4 comme celui de l'éveil de l'esprit scientifique et technologique de l'enfant : « la langue maternelle est utilisée comme instrument, comme vecteur pour pénétrer l'arsenal technologique et scientifique de l'environnement immédiat des apprenants ».

Les modèles bi-multilingues PROPELCA ont été développés dans un contexte d'extraversion où la langue maternelle de l'apprenant est totalement absente de l'école. C'est encore le cas dans plusieurs pays africains. Au Cameroun, grâce à ce programme et à d'autres initiatives, les choses ont changé. Le multilinguisme est de plus en plus préconisé dans l'enseignement et accepté. L'auto-alphabétisation envisagée dans les situations d'apprentissage de la langue maternelle dans une classe multilingue, est une autre pratique développée au Cameroun.

### **3.2. L'auto-alphabétisation**

Elle est un autre modèle d'apprentissage des langues maternelles préconisé dans les classes urbaines multilingues des lycées et les collèges d'enseignement secondaire. L'auto-alphabétisation est une approche d'apprentissage de la lecture/ écriture de la langue maternelle basée sur l'application par l'apprenant des principes de développement des systèmes d'écriture des langues africaines non écrites, à partir de divers aspects de l'analyse linguistique descriptive des langues tels que : la transcription phonétique, l'analyse phonologique, morphologique et syntaxique, et à partir d'autres considérations sociolinguistiques et pratiques telles que la standardisation de l'écriture d'une langue, l'harmonisation dialectale, le choix des symboles graphémiques, etc... Cet enseignement de l'auto-alphabétisation est conduit par un encadreur-facilitateur qui a une qualification avérée pour assurer l'encadrement et d'orientation de toute la classe à l'application des principes d'analyse linguistique qu'il leur expose. L'enseigne-

ment est essentiellement interactif, puisque chaque apprenant est invité à appliquer à sa langue ce que l'enseignant vient de montrer et en cas de difficultés, recourir aussi à son encadreur pour d'amples explications. L'ensemble des leçons doit conduire l'apprenant à découvrir le système d'écriture de sa langue.

Le ministère des enseignements secondaires au Cameroun applique cette approche actuellement dans un certain nombre croissant d'établissements secondaires (de 7 en 2008/2009 à 74 en 2012/2013). Chaque élève des classes de 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> apprend à lire et à transcrire sa langue maternelle à partir de l'alphabet général des langues camerounaises (TADADJEU, M et E. SADEMOUO 1984), en suivant les consignes, les explications et les principes présentés par l'enseignant et relatifs à la transcription des sons, des tons, des mots, des énoncés, etc... Le renforcement et la consolidation de ces acquis se feront dans les classes supérieures lors de l'enseignement de quelques unes des dites langues, notamment celles choisies par l'établissement comme langues d'inculturation, selon l'environnement linguistique originel de la localité de l'établissement. La poursuite de l'apprentissage des langues non choisies est envisageable dans les communautés linguistiques concernées, au gré de l'apprenant, sous la supervision et l'encadrement des responsables des comités ou académies de langues.

L'auto-alphabétisation est la meilleure approche que nous avons trouvée à ce jour pour l'enseignement-apprentissage de la lecture/écriture de plusieurs langues maternelles locales présentes dans la même classe en situation urbaine multilingue, au niveau de l'enseignement secondaire, à défaut de faire une répartition linguistique des élèves et d'attribuer une salle à chaque langue et un enseignant qualifié de ladite langue. Le plus grand bien de cette approche, c'est qu'elle familiarise la classe à une multitude de langues pratiquées par les élèves qui, désormais, ne s'en offusquent plus, mais peuvent au contraire chercher à les acquérir et à les pratiquer.

### **3.3. L'enseignement oral dans les classes urbaines multilingues**

L'utilisation orale des langues locales dans les salles de classe au Cameroun, de manière informelle, est une pratique courante, surtout dans les zones rurales, parce que les enseignants ont devant eux des enfants qui ne maîtrisent pas les langues officielles au début de leur scolarisation. C'est une voie incontournable pour l'enseignant, même s'il n'en a pas l'autorisation. Rappelons que le système d'éducation qui prévaut jusqu'aujourd'hui utilise exclusivement les langues officielles, langues secondes pour la plupart des enfants, et c'est pour corriger et améliorer cette situation que des programmes pilotes d'enseignement bilingue à base des langues maternelles, comme le programme PROPELCA et d'autres nouveaux programmes, sont introduits aujourd'hui à l'école. Mais les programmes développés qui font de la langue maternelle la langue d'instruction au début de l'école, seront difficiles à appliquer dans ces classes multilingues en zones urbaines. C'est pourquoi, pour garder l'option d'éducation bi-multilingue même dans un tel contexte, un enseignement oral des langues locales a été envisagé.

Cet enseignement portera sur les activités communicatives qui, dans la pratique, comme le déclare MBA, G (2002 : 22) « font l'objet de l'usage oral des langues maternelles dans

nos différentes sociétés. Il s'agit de la vie communautaire, de l'environnement, de la musique (jouée et/ou chantée), des danses, du théâtre, des déclamations publiques, des arts, etc. Tout ceci fait partie des aptitudes, du savoir-faire traditionnel transmis de génération en génération. Chaque société a ses méthodes propres de transmission, mais les dénominateurs communs restent l'observation et la description ». C'est pourquoi, sur le plan méthodologique, l'enseignant est invité à établir la carte linguistique et culturelle de sa classe, à travers la question : combien d'élèves parlent quelles langues ?, et à sélectionner les éléments culturels à enseigner selon les différentes aires linguistiques identifiées pour établir son programme. Les langues locales seront des co-vecteurs d'enseignement-apprentissage. Les activités à enseigner lors du cours seront exposées dans la langue de leur source, dans une approche participative et communautaire. Les élèves apprendront ainsi les uns des autres, l'enseignant devenant seulement un facilitateur coordonnateur du cours. MBA, G (2002 :25) décrit la procédure de cet enseignement oral de la manière suivante :

*les procédures participatives et communautaires ... indiquées pour la collecte des données restent encore valables pour les enseignements. Des procédures explicatives tant du processus de mise en place des activités répertoriées que de leur exécution harmonieuse seront d'une extrême nécessité.*

Toutes les étapes et séquences successives et ordonnées d'exécution d'une danse, d'un chant, [de la production d'un objet d'art], etc... doivent être minutieusement décortiquées. Une progression allant de la démonstration à l'explication, de l'essai libre à l'essai contrôlé et enfin à la réalisation complète sera observée ... L'enseignant lui-même et les membres de la communauté invités à l'école pour leur expertise en la matière, auront la charge de meubler soigneusement les thèmes [ des différentes aires culturelles du pays, et un certain multilinguisme va s'instaurer parmi eux. Les chants, les danses]. Les récitations et les contes qui seront dits dans une langue camerounaise donnée présente dans la salle de classe, et une traduction ([une explication du contenu]) sera établie en langue officielle » (MBA, G et J, MESSINA 2003 :43).

Cet enseignement-apprentissage multilingue oral n'est pas facile, non seulement à cause de la charge lourde de gestion de la diversité linguistique de la classe, mais surtout à cause du fait que dans les villes, beaucoup d'enfants arrivent aujourd'hui à l'école sans aucune pratique de la langue maternelle de leurs parents. Ils sont ainsi en voie de déracinement total. Les programmes d'éducation multilingue leur permettront de retrouver leurs sources. L'enseignement de divers aspects des cultures nationales en langues locales à l'oral (et plus tard à l'écrit), poussera plusieurs d'entre eux à chercher à apprendre certaines des langues qui leur ont été exposées.

Nous venons de décrire ci-dessus quelques exemples de pratiques de multilinguisme dans les villes au Cameroun, au niveau des Eglises, chez les musiciens et dans les écoles. Mais nous ne perdrons pas de vue que c'est dans la société que les pratiques de multilinguisme sont les plus répandues : en famille, dans les associations, les tontines et dans les bureaux, les marchés, etc. C'est ici qu'on observe plusieurs cas de pratique des langues et de multilinguisme :

- bilinguisme langue maternelle / langue officielle 1 ;

- bilinguisme langue maternelle / langue véhiculaire régionale ;
- bilinguisme langue officielle 1/ langue officielle 2 ;
- bilinguisme langue officielle 1 / langue officielle 2 ;
- trilinguisme langue maternelle / langue officielle 1 / langue officielle 2 ;
- quadrilinguisme en langue maternelle / langue officielle 1 et 2 et langue véhiculaire locale ;
- plurilinguisme en langues maternelles et plusieurs langues locales ;
- plurilinguisme en langue maternelle / langue officielle 1 et 2 et 2 ou 3 langues locales.

Ces situations ont été décrites par d'autres chercheurs en d'autres temps (Bitjaa Kody 2000, Ngamgne, L 2008) et leurs études montrent combien, dans ce multilinguisme, les langues locales, en ville, sont en perte de vitesse, faute de transmission intergénérationnelle. Le plurilinguisme n'est pas une exception dans les villes camerounaises. Même si les pratiques sont limitées, c'est une tendance qui a existé depuis longtemps. Quelles leçons pouvons-nous tirer de toutes ces pratiques ? Nos remarques finales relatives à cette question constituent notre conclusion.

## **Conclusion :**

### **Leçon tirées des pratiques actuelles des langues en contextes urbain**

Des pratiques de multilinguisme que nous venons de présenter au niveau des églises dans les villes plurilingues, au niveau des artistes et dans les écoles, se dégagent plusieurs leçons.

Les pratiques multilingues permettent à chaque groupe minoritaire (car c'est de cela qu'il s'agit souvent dans un contexte de forte fragmentation linguistique et de multilinguisme élevé comme celui du Cameroun), de réchauffer son identité, de l'exprimer et de s'en réjouir : les gens sont heureux de chanter dans leur langue. Ils sont fiers aussi de voir les autres chanter dans leur langue et d'approprier leur particularité et leur identité.

Les pratiques multilingues prédisposent leurs acteurs à l'entente, à l'ouverture aux autres, à la tolérance, à l'acceptation de la différence et à l'évitement des conflits, à condition que leurs promoteurs les gèrent convenablement, sans discrimination, ni privilège.

Les pratiques multilingues participent à la promotion des langues et à leur sauvegarde. Le rôle instrumental de la langue est magnifié. La langue est un médium idoine pour la transmission des connaissances et des messages forts, capables de transformer les personnes ciblées dans leur manière de faire, de vivre et d'être ou de penser. Au niveau des églises chrétiennes, l'inculturation de l'évangile en Afrique ne peut passer que par les langues locales et la pratique du multilinguisme en milieu urbain. L'église poursuivra d'autant plus cette pratique que la qualité de la foi qui se répand et s'établit en dépend énormément. Ceci est vrai pour l'église et la foi, cela l'est aussi pour l'école et l'éducation.

La standardisation des langues peut s'appuyer sur ces pratiques pour établir le modèle écrit commun de chaque unité-langue. Les fidèles dans les églises et les enfants dans les écoles ne se préoccupent nullement des variations dialectales d'une langue qu'ils comprennent, lorsqu'ils exécutent des chants. Cette pratique peut bien orienter l'établissement de la forme standard de chaque langue et la délimitation même des unités-langues.

Comme le déclarent MBA, G et MESSINA (2003 :45), « l'usage des langues maternelles au sein de notre système éducatif renforce l'intégration nationale, élimine le tribalisme et rend l'enfant curieux de sa propre culture ainsi que celle des autres. »

La pratique du multilinguisme à l'école à travers un programme d'éducation multilingue à base de la langue maternelle permet aux citoyens d'être enracinés dans leur culture, de sauvegarder leur identité, de s'y épanouir légitimement et de s'ouvrir au monde et aux autres peuples qui sont proches ou loin du leur.

Telle est la vision de PROPELCA et des programmes récents comme celui du Centre ANACLAC de linguistique appliqué de Yaoundé, ERELA ( programme d'écoles rurales électronique en langue africaines) et celui du Ministère de l'Education de base, ELAN –Afrique (programme initiative école et langues nationales en Afrique) qui a démarré en septembre 2013 dans des écoles pilotes, simultanément dans 6 pays francophones d'Afrique, selon un modèle bilingue langues maternelles / langue française). Telle est aussi la vision de l'UNESCO.

## Références bibliographiques

BINAM, BIKOÏ, ET.AL. 2012. *Atlas administratif des langues du Cameroun*. Yaoundé, CERDOTOLA.

BITJA'A KODY, Z.D. 2000. Attitudes et représentations linguistiques à Yaoundé., in *African Journal of Applied Linguistics* N°02: 100-124.

BRETON, R ET BIKIA FOHTUNG. 1991. *Atlas administratif des langues camerounaises*. Paris/Yaoundé, ACCT, CERDOTOLA, MESRES.

CROSIER, D ET R. BLENCH.1992. *An index of Nigerian languages*. Tekas and Abuja: SIL and the NEROC.

DIEU, M ET P. RENAUD, 1983. *Atlas linguistique du Cameroun : inventaires préliminaires*. Paris/Yaoundé, ACCT, CERDOTOLA, DGRST.

ELUGBE, B. 2012. « The rise and management of linguistic diversity in Nigeria urban areas» in Mba, G. et E. Sadembouo (eds). 2012: *De l'exploration du multilinguisme dans les villes africaines / exploring multilingualism in African urban cities*. Paris, l'Harmattan, Cameroun.

GORDON, J.R ET.AL (eds). *Ethnologue: languages of the world*. 6<sup>th</sup> Edition, Texas, SIL.

MBA, G. 2002. Pour une application des modèles généralisables d'enseignement des langues nationales au Camroun. in *African Journal of Applied Linguistics* N°3, 17-32.

- MBA, G. ET E. SADEMOUO (eds). 2012: *De l'exploration du multilinguisme dans les villes africaines/ exploring multilingualism in African urban cities*. Paris, l'Harmattan, Cameroun.
- NGAMGNE, L. 2008. *Transmission intergénérationnelle du ghomala' dans son aire linguistique et à Yaoundé*. Mémoire de DEA, Université de Yaoundé I, Yaoundé.
- SADEMOUO, E. 2012. « Langue et identité en contexte multilingue : le problème de dénombrement des langues : le cas du Cameroun » in, *De l'exploration du multilinguisme dans les villes africaines/ exploring multilingualism in African urban cities*. Paris, l'Harmattan, Cameroun.
- TADADJEU, M. 1977. *A model for functional trilingualism education planning in Africa*. Unpublished PhD. Thesis, University of Southern California.
- TADADJEU, M. 1981. *L'enseignement des langues au Cameroun*. Collection PROPELCA N°3, Université de Yaoundé.
- TADADJEU, M. (ed). 1990. *Le défi de Babel au Cameroun*. Collection PROPELCA N°53, Université de Yaoundé.
- TADADJEU, M. ET AL. 1982. *Proposition pour l'enseignement des langues camerounaises*. Travaux et documents de l'Institut des sciences Humaines, N°28, Yaoundé, DGRST.
- TADADJEU, M. E. SADEMOUO ET G. MBA (eds). 2004. *Pédagogie des langues maternelles africaines*. Collection PROPELCA N°144-01, Yaoundé, CLA.



## ADDRESSING MULTILINGUALISM IN AUSTRALIAN CITIES: MELBOURNE

**Denis Cunningham, Secretary General, Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes (FIPLV)**

### 1. Preamble

Languages are squeezed along the shrinking continuum whose boundaries are established by English, the international lingua franca at one end and, at the other, the next language to disappear. Retaining and promoting multilingualism has emerged as an international priority for some in society, policy and education. In this context, we recognise the connections among languages in society and education, languages-in-education policy, language policy, language shift and language death. Strategies developed in each of these specific contexts can be shared and assist multilingualism at all levels.

In some countries, the value of languages and the belief in multilingualism are integral to the ethos of the nation (UNESCO, 2003:12). This is less evident in some Anglophone countries where the promotion of linguistic diversity has been countered by retorts like “why should I learn another language (in Australia) as I’m never going to travel anywhere else?” and “the whole world speaks English!” We know, however, that not everyone speaks English.

### 2. Introduction

Australia was and is a multilingual country. The nature of this multilingualism has evolved from a mass of some 600 – some would say as few as 300 – Indigenous groups supported by linguistic and cultural identity (Hatoss, 2013:110) at the time of the British colonisation in 1788. English was forced on these communities, as they met with dislocation, disease and death. In the face of oppression and relocation, their lives were in turmoil, their languages languishing.

After World War II, Australia had some 7 million inhabitants. This was thought not to be enough, so immigration was favoured (in the context of the White Australia Policy). The population doubled in the following decades and has now trebled, with 23 million. Building upon the sporadic immigration pre-World War II, successive waves arrived from (Mediterranean) Europe, the UK, Asia (e.g., Vietnam and Chinese speaking countries) and Africa. As the 1960s arrived, some big cities in Australia were richly multilingual and rabidly racist. Policies of exclusion, ostracism – such as the Immigration Restriction Act of 1901, “which became known as the “White Australia Policy”” (Hatoss 2013:114) - or integration and assimilation were finally questioned publicly and politically by a growing conscience in the community. This increased positive awareness and also reflected the emergence of a consideration for the Indigenous peoples – “Aboriginal” being seen as a pejorative term. The political response in both contexts was money: compensation for the Indigenous, couched in rhetoric of empowerment, etc., and cautious investment in education and the community for the recently-arrived linguistic groups.

### 3. Policy

It wasn't until 1972 that this odious policy was removed under Gough Whitlam's Labour Government, as he introduced the Racial Discrimination Act in 1973. This "rendered illegal any discrimination against persons on grounds of race, colour or national or ethnic origins" (Clyne, 1982:126). Migrants continued to arrive, as they had following World War II to populate the country, but their numbers were controlled and limited. It still took time for them to be widely accepted, along with their cultures and languages.

With this growing awareness and conscience came significant change. Assimilationist policies gave way to those which were more integrative before acceptance of those recently arrived; the insular Anglo focus began to disintegrate as multiculturalism became the focus to support and celebrate. Multiculturalism became the cornerstone of policies and institutions – such as multilingual radio and television in the mid-1970s – and acceptance of languages other than English, a deficit term, coined as 'LOTE' in Australia, led to a spotlight on multilingualism in policy and education.

Societal trends were reflected - and directed - by governmental decisions, which provided political, legal and economic support for minority groups within the Australian community. Thus, we saw established at political, local and educational levels a series of organisations with names like the Australian Advisory Council on Languages and Multicultural Education, the Office of Multicultural Affairs, the Victorian Ethnic Affairs Commission, etc. "Under the rubric of multiculturalism we (...) developed some of the most advanced policies and practices in the world for managing cultural and linguistic diversity" (Kalantzis, 1994:10).

As the 1990s dawned, a shift of emphasis was evident in the disappearance, renovation or replacement of some groups; the Australian Advisory Council on Languages and Multicultural Education, for example, disappeared and there was constituted the Australian Language and Literacy Council. The focus was now on languages, English first . . . and then the rest.

Meanwhile, the focus for language teaching evolved dramatically. This is evident in a cursory tracking of language policy documents of which there were none at the national level before 1987. The draft *National Language Policy* (1984) followed and generated intense submission-writing and lobbying as groups sought a high profile in language recommendations of the *National Policy on Languages* (Lo Bianco, 1987). Reflecting various rationale for language teaching - enrichment, economics, equality, and external (p 44) - those languages identified for "wider teaching" were Mandarin Chinese, Indonesian/Malay, Japanese, French, German, Italian, Modern Greek, Arabic and Spanish (pp 124-5). This appeared a balanced recommendation, although one asked: "what about Russian, Vietnamese, Korean? . . ."

In 1991, *Australia's Language: The Australian Language and Literacy Policy* became the driving political document where it requested states and territories to identify a core of eight (...) from the following priority languages:

Aboriginal languages, Arabic, Chinese, French, German, Indonesian, Italian, Japanese, Korean, Modern Greek, Russian, Spanish, Thai and Vietnamese (p 16).

Firmly embedded in the choice were significant languages of the Australian community (e.g., Greek, Italian, Chinese, Vietnamese, German, French, etc.), but the focus was shifting in favour of the economic rationale (p 16). Later, *Asian Languages and Australia's Economic Future* (Rudd, 1994:v) was blatant in this direction, identifying the “big four”: Japanese, Chinese (Mandarin), Indonesian and Korean.

After having the best languages policy across the globe in 1987, Australia now has none!... although an agreed statement by Ministers across the country – the *National Statement for Languages Education in Australian Schools: National Plan for Languages Education in Australian Schools 2005-2008* (MCEETYA 2005) – has provided the platform for curricular design of a national focus.

#### 4. Practices

It was decided to introduce the learning of languages to primary schools in a far more widespread manner than hitherto experienced in Australia. Some of the languages were largely unknown to some educators of the time. The decision was strategic. As the nation arrived at a welcome consciousness, the rampant racism of the previous decades was under siege. Begun well before by Jerzy Smolicz - who in 2002 won the International Linguapax Award for his accomplishments – Michael Clyne and others, action against assimilationist philosophy, policy and practice was on the agenda. The languages chosen would be those of (recently arrived) immigrants (or their children and grandchildren). Thus, it was these youngsters who, for the first time, had the opportunity to learn their languages in mainstream primary schools. The choice was also political in another sense: by introducing these languages, dubbed “community languages”, it was intended to place political, parental and community pressure on the languages traditionally taught in the secondary sector: French, German and Latin. The campaign was generally effective.

In the 1990s, the COAG (Council of Australian Governments) report drove language choice in the school curriculum. It was not a policy, but funds flowed from the initiative. Excellent and poor programs in French, German, Italian, Greek and other languages disappeared from school offerings, replaced by programs in Chinese, Japanese, Indonesian and Korean. There was a shortage of excellent, qualified practitioners in these languages, so schools made the best appointments they could to access funds and provide these languages. Funding through the NALSAS (National Asian Languages and Studies in Australian Schools) program ended in 2002, leading to uncertain commitment and the disappearance of these programs in some schools.

Thus the languages scene in Australia at the beginning of the 21<sup>st</sup> century was and remains complex and chaotic, rich and threatened.

## 5. A Solution

Given the transitory element of mobile youth (in particular), educational answers are required to sustain multilingualism for adults and the tertiary, secondary and primary sectors of learning. In this paper, I shall focus on the primary and secondary components of education, as many members of the increasingly mobile workforce may have school-age children.

A solution is readily available. It is both modelled on - thus underlining the fact that it is plausible – and a mutation of structures in existence in Australia. These include the Victorian School of Languages, the School of Languages in South Australia and the Saturday School of Community Languages in New South Wales.

The solution is practical, inexpensive and effective. It is a solution used initially to remediate against language shift, but it has assumed a role as a safeguard against language loss in the school curriculum.

## 6. A Rationale

However attractive we may make the learning of languages, there will always be some students who will not be interested. If they have a language other than that spoken widely in the community (as the official language), then they may be content to learn it at home. If this can be reinforced in a formal education setting during the week, this would be preferable. Many schools are multilingual by their very population, but this doesn't mean that the school teaches (all) the languages of the school population. It is increasingly unusual that schools would teach all the languages spoken by their students. Consequently, there are many students, who speak a language not offered in their mainstream school and who would like to learn it formally. It is for these students - whether they have migrated or moved temporarily to an area or their language of choice ceases to be available formally or by distance mode - for whom we offer a solution, perhaps the best they have available. Let us not forget the social and cognitive benefits of supported acquisition and learning of the first language, as student self-esteem grows, delinquency is discouraged and cross-curricular learning enhanced.

The basic principle is: if a sufficient number of students of around the same age and level wish to learn the same language, a class can be created easily in a strategic location which suits the majority. In Melbourne (Victoria), Government schools are used at times when classes do not normally take place, such as on Saturday morning or mid-week after regular classes. It is preferable to have more than one language based at each location, as this reflects the global reality of linguistic diversity, discourages 'ghettoisation' and enhances potential for intercultural comprehension.

## 7. The Victorian School of Languages (VSL)

The VSL is a unique Government school, which operates in the state of Victoria (in Australia). When I was an Assistant Principal there until 2006, the school peaked as over 16,000 students who accessed their language(s) of choice through either distance mode or in 735 face-to-face classes at 39 centres across the state. The VSL offered 44 languages other than English, as all mainstream schools taught English (and the remainder of the curriculum).

Most students “came from culturally and linguistically diverse backgrounds and studying their heritage language offered them a sense of achievement, cultural pride and enhanced self-esteem, which greatly assisted with resilience” (Eglezos et al., 2004:1). The staff of the school were committed to excellent teaching and encouraged students to study their own language and, by doing so, students achieved a sense of pride in their cultural identity. This positive reinforcement served to strengthen the self-esteem of many of the students and allowed them to experience academic success for the first time.

### 7.1 History

The school began as a “special experiment” (Merlino, 1988:9) in 1935 when Japanese and (then) Italian classes were offered in response to demand. A stunning choice of languages, given the historical context! Surprisingly and fortunately, classes in these languages continued throughout World War II. Russian was introduced in 1947, Chinese the following year. Dutch appeared as Chinese disappeared. The student population was over 700 by 1964, mainly at the University High School location. In 1966, the school was named the Saturday School of Modern Languages (SSML) as centres and students continued to increase. The 1970s again saw a surge in both as the school grew to 260 classes for 26 languages in 13 locations (or centres). By 1985, there were 8000 students in 400 classes of 30 languages in 16 centres.

In 1988, the SSML was given the status of a school, with its own school council. Following a review a couple of years later, it was renamed the Victorian School of Languages (VSL) in 1991. In 1993, the languages component of the Distance Education Centre, Victoria, became the responsibility of the VSL. This transfer of task and teachers clearly reflected a focus on curricular expertise (in languages) rather than the delivery mode. Languages taught included:

Albanian, Amharic, Arabic, Auslan, Bengali, Bosnian, Bulgarian, Chinese, Croatian, Czech, Dari, Dutch, Filipino, French, German, Greek, Gujarati, Hebrew, Hindi, Hungarian, Indonesian, Italian, Japanese, Khmer, Korean, Latvian, Lithuanian, Macedonian, Maltese, Persian, Polish, Portuguese, Pushtu, Russian, Serbian, Sinhala, Slovenian, Spanish, Tamil, Tigrinya, Turkish, Urdu and Vietnamese.

Another nine languages were offered by distance mode: Chinese, French, German, Greek, Indonesian, Italian, Japanese, Latin and Spanish.

Irrespective of the emphases of previous policies and the languages prioritised for certain periods - or in the absence of formal policy - the VSL remained an excellent option for thousands of students unable to access a language of choice within their own home or school environment. In most cases, languages identified for priority or especial status were and are taught in the VSL. At the same time, the VSL has not sided in the various debates over which languages should have priority. For me, the 100 classes of Chinese, Turkish or Vietnamese were just as important as the one class of Amharic, Czech, Hungarian or Latvian.

As intercultural understanding and acceptance of the differences of others must begin with the individual, the multilingual and multicultural environment provided by the VSL offered an excellent model of inter-racial harmony. Consequently, languages of communities in conflict or tension abroad were sometimes taught alongside each other in the same centres. It could be faculties of Croatian and Serbian, Greek and Turkish, Greek and Macedonian, who worked collaboratively at times, despite the political situations in the countries of origin.

The environment of acceptance, harmony and unity within the VSL often served to confront, attenuate or eradicate such tension in the individual students who had recently arrived, or whose parents immigrated some years before from less harmonious situations across the globe.

## **7.2 Accountability**

As a Government school, the VSL is subject to the strict controls of finance, performance and accountability. Annual external audits are required of all government schools, including the VSL, ensuring correct financial processes are followed. As for all government schools, the VSL is required to prepare a School Charter every three years – approved by the School Council and ratified by the Department – and must report annually on progress against the goals (of the School Charter) and prepare an internal school evaluation every third year, which is then assessed externally as part of the Triennial Review process. Such rigorous accountability procedures are enjoyed by all government schools, but not necessarily by all other schools.

As a government school, the VSL is funded by the State Government of Victoria. The VSL clearly responds to a considerable community need, as participation in all classes is voluntary. It was required to implement the policies of the government and the Department of Education and Training. Along with all other government (and most other) schools, the VSL established internal policies, which were ratified by the School Council. Quality assurance in staffing is imperative and imposed. All teaching staff must be registered, now by the Victorian Institute of Teaching, which assumes responsibility for investigating police records of all prospective employees, who must also undertake a medical check. This is not necessarily the case for employees of ethnic or community language schools. As a government school, the VSL must ensure a safe environment for all students – no mean feat when one considers the school population of over 16000. The requirements of staff are covered by the School Charter, the an-



nual Staff Handbook, codes of practice (for teachers and other staff) and contracts of employment. Students are also expected to sign their agreement to follow school rules.

### 7.3 Curriculum and Professional Development

As the VSL is a government school, it must follow the curriculum dictated by the state-wide authority: the Victorian Curriculum & Assessment Authority. This involves the implementation of and teaching by the (Victorian) Essential Learning Standards (VELS) – for students in Years 1-10 (i.e., between the ages of 5 & 15), and the Victorian Certificate of Education (VCE) for Years 11-12 (i.e., between the ages of 15 & 17). As final year (VCE or Year 12) results are subjected to moderation, normalisation, ranking and scaling, scoring well is the dream of all, the reality of few – in an extremely competitive environment.

Individual students and schools are both ranked as “league tables” identify top and poorer schools on the narrow criterion of Year 12 results. As a specialist languages school, one would expect the VSL to achieve excellent scores in languages not taught (much) beyond the school. This is so, but it is not all. The VSL performed well, as students regularly achieved perfect (i.e., 50) or top state scores in languages such as Chinese, German, Italian, Japanese, Korean, etc., which are among the major languages taught by mainstream schools.

## 8. A Model

The demise of linguistic wealth in policies, society and education is a reality. We must act immediately, as it is normally easier to retain and sustain development in something which exists than to create anew. The above model is a pragmatic, quality and cost-effective means of building upon existing linguistic diversity for a future where languages are firmly embedded in educational structures characterised by sustainable development.

Schools such as the VSL (Cunningham, 1999, 2005a/b, 2006, 2007a/b/c, 2009) have grown from humble beginnings over time, from which an important message is to be drawn: a similar model could easily be established in a key location, where immediate needs could be answered moderately and sensibly. Growth could follow in response to success and further demand. Sadly, it has been reported that the school has experienced significant decline in participation and performance levels since my departure.

Given the increased movement and mobility of many in the world of the Third Millennium and the resultant multilingualism in cities like Melbourne, the linguistic needs of a growing number, possibly displaced (forcibly or voluntarily) from their home states, have a solution.

## References

- CLYNE, M. 2005. *Australia's Language Potential*. Sydney: UNSW Press.
- CLYNE, M. 1991. *Community Languages: The Australian Experience*. Cambridge: CUP.
- CLYNE, M. 1982. *Multilingual Australia*. Melbourne: River Seine.
- CUNNINGHAM, D. 2009. Solving the Challenge of Multilingualism: Creating Multilingual Schools. In *Towards a Better Language Education. International Conference, 29-30 June 2009, Vilnius*. Vilnius: Lietuvos kalbu pedagogu asociacija. CD-ROM.
- CUNNINGHAM, D. 2007a. Addressing the Challenge of Multilingualism: Creating Complementary Classes. In *Proceedings of the International Conference: Languages in Lithuania – Aspirations and Achievements (18-19 June 2007)*, (Vilnius: Public Service Language Centre), 19-31.
- CUNNINGHAM, D. 2007b. A Solution to the Challenge of Multilingualism: Creating Multilingual Schools. *Innovations in Language Teaching and Learning in the Multicultural Context: Research Papers of the International Nordic-Baltic Conference of the Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes (FIPLV) Riga (Latvia), 15-16 June, 29-37*.
- CUNNINGHAM, D. 2007c. Dealing with Multilingualism in Education: Focus on the Victorian School of Languages. Paper presented at a seminar at the Babylon Centre, Tilburg (The Netherlands), February.
- CUNNINGHAM, D. 2006. The Victorian School of Languages: Languages and Communities, Policies and Practices. Paper presented at SSAT to Discuss Community Languages Provision, London (England).
- CUNNINGHAM, D. 2005a. Languages in Society, Education and the Victorian School of Languages. Paper presented to the Symposium for Michael Clyne, Melbourne, 1 April.
- CUNNINGHAM, D. 2005b. The Teaching of Minority Languages as a Second Language. In Marti, F., et al. 2005. *Words and Worlds: World Languages Review*, (Clevedon: Multilingual Matters), 163-164.
- CUNNINGHAM, D. 2004. Languages in Society and Education: Some Challenges. In *Best Practices of Learning Less Widely-used Languages in Multicultural and Multinational Europe*, (Vilnius: Public Service Language Centre), 26-31.
- CUNNINGHAM, D. 2000. Meeting the Challenge of Global Multilingualism in an Age of Technological Evolution. Plenary paper presented at the XXth FIPLV World Congress, Paris, France, 22 July.
- CUNNINGHAM, D. 1999. Languages Policy and the Victorian School of Languages. Paper presented at Workshop on Community Language Policy in Australia and Europe, Clayton, (Australia), 26 November.
- CUNNINGHAM, D. 1994. "LOTE Downunder". *FIPLV World News*, 64:30, 1-3.
- CUNNINGHAM, D., & Hatoss, A. 2005. *An International Perspective on Language Policies, Practices and Proficiencies*. Belgrave: FIPLV.
- DELORS, J. 1996. *Learning: the Treasure Within*. Paris: UNESCO.

- DJITÉ, P. 1994. *From Language Policy to Language Planning: an Overview of Languages Other Than English in Australian Education*. Deakin: National Languages and Literacy Institute of Australia.
- EGLEZOS, P. 2004. Area Report for West 1: Footscray, Altona North, Doncaster. In Victorian School of Languages, 2004. *School Annual Report 2003*, (Thornbury: VSL), 66-68.
- EGLEZOS, P., ET AL. 2004. Individual School Drug Education Strategy Action Plan for Enhancement. Victorian School of Languages Record of Understanding. Thornbury: VSL.
- EXTRA, G. 2005. Immigrant Minority Languages in Urban Europe. In Cunningham, D., & Hatoss, A. *An International Perspective on Language Policies, Practices and Proficiencies*, (Belgrave: FIPLV), 83-108.
- EXTRA, G. 1999. The Status of Immigrant Minority Groups and Immigrant Minority Languages in European Education: Demographic, Sociolinguistic, and Educational Perspectives. Unpublished paper.
- EXTRA, G., & YAGMUR, K. (Eds.). 2004. *Urban Multilingualism in Europe: Immigrant Minority Languages at Home and School*. Clevedon: Multilingual Matters.
- GOGOLIN, I. 2002. *Linguistic Diversity and New Minorities in Europe*. Strasbourg: Council of Europe (Language Policy Division).
- HATOSS, A. 2013. Displacement, Language Maintenance and Identity: Sudanese Refugees in Australia. John Benjamins (at press).
- KALANTZIS, M. 1994. Tolerance in Diversity. *AFMLTA Information Bulletin*, 2, 9-11.
- LAMB, T. 2001. Language Policy in Multilingual UK. *Language Learning Journal*, 23, 4-12.
- LAMBERT, R. (ed). 1994. *Language Planning around the World: Contexts and Systemic Change*. Washington: National Foreign Language Center.
- LO BIANCO, J. 1987. *National Policy on Languages*. Fyshwick: Canberra Publishing and Printing Co.
- MARTI, F., ET AL. 2005. *Words and Worlds: World Languages Review*. Clevedon: Multilingual Matters.
- MERLINO, F. (ED). 1988. *Ailanto: Journal of the Victorian School of Languages: Special Edition*. Melbourne: Ministry of Education, Victoria.
- MINISTERIAL COUNCIL ON EDUCATION, EMPLOYMENT, Training and Youth Affairs (MCEETYA). 2005. *National Statement for Languages Education in Australian Schools: National Plan for Languages Education in Australian Schools 2005-2008*. Hindmarsh: DECS Publishing.
- OZOLINS, U. 1993. *The Politics of Language in Australia*. Cambridge: CUP.
- PÉREZ DE CUÉLLAR, J. 1996. *Our Creative Diversity*. Paris: UNESCO.
- RUDD, K 1994. *Asian Languages and Australia's Economic Future: A Report Prepared for the Council of Australian Governments on Proposed National Asian Languages/Studies Strategy for Australian Schools*, Brisbane: Queensland Government Printer.

THOMAS, G. 1997. The European Challenge: Educating for a Plurilingual Europe. *Language Learning Journal*, 15, 74-80.

UNESCO. 2003. *Education in a Multilingual World*. Paris: UNESCO Publishing.

VICTORIAN DEPARTMENT OF EDUCATION AND TRAINING (VDET). 2002. *Languages for Victoria's Future*. Melbourne: VDET.

VICTORIAN SCHOOL OF LANGUAGES. 1996-2005. *Triennial Review Self-Assessment*. South Melbourne/Thornbury: VSL.

VICTORIAN SCHOOL OF LANGUAGES. 1996-2004. *School Annual Report*. South Melbourne/Thornbury: VSL.

- 1997. *The National Literacy Policy for Australia*. Canberra: AGPS.

- 1994. *Ministerial Advisory Council on Languages Other Than English Report to the Minister for Education*. Melbourne: Directorate of School Education.

- 1993. *Languages Other Than English Strategy Plan*. Melbourne: Directorate of School Education and Ministerial Advisory Council on Languages Other Than English.

- 1991. *Australia's Language: The Australian Language and Literacy Policy*. Canberra: AGPS.

- 1984. *A National Language Policy*. Canberra: AGPS.