

Problemática de la enseñanza de la cultura de origen.

El caso del inmigrante árabe*

ALFONSO CARMONA**
Universidad de Murcia

Resumen

El autor expone las diferencias entre los conceptos de multiculturalidad e interculturalidad, entendido el primero como un hecho que exige ser respetado, y el segundo como simbiosis. Una de las consecuencias de la multiculturalidad es la existencia de derechos lingüísticos y culturales, entre los que está el derecho a ser instruido en la lengua materna. Derecho que en las actuales circunstancias no se puede garantizar a todos los hijos de inmigrantes cuyas familias lo soliciten, si no asume esa responsabilidad el país emisor. Al igual que sucede con los derechos culturales, como el de la formación religiosa acorde con el credo familiar.

Palabras clave: Cultura de origen. Inmigración. Inmigrantes árabes. Multiculturalidad. Interculturalidad. Lengua materna. Derechos culturales. Integración del inmigrado. Educación religiosa.

Résumé

L'auteur expose les différences qu'il y a entre les concepts de multiculturalité et d'interculturalité, le premier étant compris comme un fait qui exige être respecté, et le deuxième comme une symbiose. L'une des conséquences de la multiculturalité est l'existence de droits linguistiques et culturels, un desquels est le droit à être instruit en la langue maternelle de chacun. Droit qui dans les circonstances actuelles ne peut être garanti à

* Fecha de recepción: 21 diciembre 2004.

** Catedrático de Estudios Árabes e Islámicos, Facultad de Letras. Universidad de Murcia. Campus de la Merced. C/. Santo Cristo, 1. 30001 - Murcia. Telf.: 968 363150. E-mail: acarmona@um.es

tous les enfants d'immigrés dont les familles le demanderaient, à moins que cette responsabilité ne soit assumée par les pays d'origine. Et de même quand il s'agit des droits culturels, comme celui de recevoir une formation religieuse en accord avec la foi familiale.

Mots-clé: Culture d'origine. Immigration. Immigrés arabes. Multiculturalité. Interculturalité. Langue maternelle. Droits culturels. Intégration de l'immigré. Éducation religieuse.

*«Hemos pedido mano de obra,
y nos han venido hombres.»*

1. Definición de términos

Diversidad, pluralismo, multiculturalismo, multiculturalidad, interculturalidad son palabras repetidas continuamente hoy día. Pueden ser entendidas como una invitación a la simbiosis y al enriquecimiento cultural. Y pueden ser tomadas como una exigencia de protección de los derechos de las minorías étnicas frente al resto de la sociedad. Y sucede que no son pocos quienes ven en todo ello el peligro de caer en un diferencialismo disgregador, expresión que hasta ahora, en España, sólo se había aplicado al nacionalismo etnicista.

Pero, sea cual sea la actitud de cada uno de nosotros ante esos conceptos, es el caso que, a resultas de la inmigración, empezamos a tener en nuestra patria comunidades basadas en el hecho de haber nacido en otro suelo, así como en el hecho de poseer una tradición cultural distinta. Grupos susceptibles –por lo tanto– de solicitar el reconocimiento y el respeto de sus peculiaridades. Es lo que muchos entienden por *multiculturalidad*: el derecho que tienen los inmigrantes a expresar su identidad étnica sin temor a los prejuicios o a la discriminación. La multiculturalidad no es, pues, un ideal a alcanzar, sino una realidad. Una realidad que hay que saber gestionar, lo que implica, a nuestro juicio, hacerlo sin dañar los valores democráticos y laicos que son la base de los ordenamientos jurídicos que rigen la sociedad europea.

Por el contrario, con el término de *interculturalidad* se quiere reflejar la dinámica social, y se formula el objetivo de nuevas síntesis socioculturales. Se expresa con ese término el contacto y la interacción, la influencia mutua, la simbiosis, el mestizaje cultural –y todo ello en el contexto de la actual globalización económica, política, ideológica y tecnológica. Contacto e interacción que generalmente se dan en un plano de desigualdad y dominio étnico (es decir, mayorías y minorías, dominantes y dominados), lo cual supone un gran obstáculo para la consecución de nuevas síntesis culturales.

Así pues, los partidarios de la interculturalidad no sólo defienden la no discriminación por razones de raza o civilización –propugnando, de ese modo, el derecho a la diferencia cultural– sino que hacen una propuesta de organización social enfrentada a la uniformización cultural en estos tiempos de globalización. Es una filosofía que pretende proteger la variedad cultural, y que está siendo aplicada muy especialmente en relación con la autonomía cultural de los pueblos indígenas y las minorías nacionales.

Pero, como acabamos de decir, existe un segundo caso de diversidad: la de los grupos étnicos surgidos de la inmigración individual y familiar. Se suele afirmar que lo que diferencia a unas minorías de otras es que las minorías nacionales quieren «seguir siendo sociedades distintas de la sociedad mayoritaria a la que pertenecen;» mientras que los grupos de inmigrantes «lo que desean es integrarse en la sociedad de la que forman parte, y que se les acepte como miembros de pleno derecho de la misma.» Pero esta integración de los inmigrados puede llevarse a cabo a la manera de la «inserción comunitaria» británica, o a la manera propugnada en Francia, que es la de la «integración individual» de los extranjeros que se asientan en su territorio. La finalidad de este modelo de integración individual es conseguir la fusión por asimilación en el seno del pueblo francés.

Personalmente, me parece más conveniente el modelo que hemos llamado francés, que no es precisamente algo improvisado, sino que ha sido experimentado a lo largo de muchas décadas. Mi preferencia se basa en el hecho de que las migraciones modernas tienen un fuerte componente individual, ligado a un proyecto de vida personal. Y parto, además, de la constatación de que muchos de los inmigrantes vienen de países que albergan culturas diversas, y en cuyas sociedades se dan actitudes muy diferentes frente a cuestiones que podemos considerar de la «modernidad», como son la globalización, el laicismo, el papel y los derechos de la mujer, la apertura a otros modos de vida, etc. Así, por ejemplo, se ha señalado que los marroquíes procedentes de las ciudades aparecen a los ojos de sus compatriotas del campo como «despegados de sus tradiciones;» mientras que los provenientes del mundo rural son tenidos por más encerrados en una tradición estática. Por lo tanto, cometemos un error si creemos que estamos ante grupos únicamente, no ante individuos, y si suponemos, además, que tales grupos son homogéneos y que aspiran a seguir siéndolo.

Quizá es todavía pronto para señalar cómo se está produciendo la inserción de los inmigrados en la sociedad española. Pero, en todo caso, la realidad es que son numerosos entre nosotros quienes se muestran dispuestos a reconocer y respetar las peculiaridades culturales de los grupos étnicos formados a partir de la inmigración y el exilio económico. Pero la puesta en práctica de tan buena disposición se enfrenta a una variada problemática, como paso a exponer.

2. Los derechos lingüísticos y culturales

El aprendizaje de la lengua materna es uno de los derechos garantizados por la ONU. Sin embargo, las condiciones para que, en la práctica, este derecho sea efectivo no pueden ser otras que proveer a las escuelas de los recursos personales y materiales necesarios. Lo cual, teniendo en cuenta que en nuestros centros escolares hay niños de decenas de nacionalidades diferentes, es harto difícil. Pues no olvidemos que el reconocimiento de un derecho implica que existe quien tiene una obligación al respecto. Y el cumplimiento de una obligación tal, si es España quien debe asumirla, les resultaría muy problemático

a los responsables educativos, y muy caro a los contribuyentes españoles. A no ser que sean los países de origen quienes principalmente carguen con tal responsabilidad. Es lo que propone la Unión Europea, que ha instituido unos programas de Enseñanza de Lengua y Cultura de Origen, que son el marco para organizar la colaboración, en este campo, entre países emisores y receptores –tema que será objeto de otra conferencia en este curso.

En efecto, los acuerdos, con esta finalidad, entre países emisores de emigración y países receptores han sido frecuentes en Europa desde que, en 1977, una directiva del Consejo de las Comunidades Europeas referente a la escolarización de los hijos de los trabajadores inmigrados (directiva 77/486) estableciese la necesidad de instruir a tales escolares en sus lenguas nativas (además, por supuesto, de que se formasen en el idioma del país receptor). La razón de promover la educación en la lengua de origen era, según se manifestó entonces, hacer más fácil la reinserción de dichos escolares en su tierra natal, una vez que retornasen a ella.

También la UNESCO, como agencia de la ONU, reconoce explícitamente que existen derechos lingüísticos (uno de los cuales es el mencionado derecho a ser instruido en su idioma nativo), y proclama el deber de respetar la diversidad lingüística. Por ello ha instituido un Día Internacional de la Lengua Materna (21 de febrero). Ahora bien, para esta agencia especializada de la ONU, la defensa de la lengua materna es sobre todo una de las condiciones necesarias para conseguir el multilingüismo, entendido éste no sólo como la preservación del legado lingüístico, que es plural (y bien plural), sino como el dominio de varias lenguas por parte de cada individuo. En este sentido, la Conferencia General ha hecho una serie de recomendaciones a los Estados Miembros con la finalidad de promover en cada país el pluralismo lingüístico, alcanzable a través de la educación bilingüe o trilingüe.

En concreto, la UNESCO recomienda que se usen dos lenguas para la adquisición de conocimientos a lo largo de toda la escolaridad. Es decir, no se trata sólo de que se enseñe una segunda lengua, sino que ésta sea también vehículo de aprendizaje, de asimilación de conocimientos; o lo que es lo mismo: que determinadas asignaturas se impartan en ese segundo idioma. De ese modo, el alumno llegaría a la enseñanza secundaria siendo capaz de expresarse en dos idiomas. Pero no acabaría ahí su formación políglota, ya que en este nivel (el de la enseñanza secundaria) tendría que aprender de forma intensiva una tercera lengua.

Es quizá esta propuesta de la UNESCO la que podría servir a los centros escolares con masiva presencia de alumnos de alguna(s) lengua(s) distinta(s) de la oficial (y cooficial, en su caso) para proceder a organizar la enseñanza de y en el idioma nativo de determinado grupo de alumnos. La propia agencia de la ONU recomienda a los Estados que aprovechen en la formación de sus ciudadanos y en la actividad económica del país el potencial representado por las lenguas de origen de los inmigrantes (es decir, que ya no se trata simplemente de prepararlos para el regreso a la patria, sino de aprovechar su potencial lingüístico y cultural, ante la probabilidad de que permanezcan en el país de llegada).

Interesante a este respecto es la sugerencia de la UNESCO de promover intercambios internacionales de profesores de enseñanza primaria y secundaria que impartieran determinadas materias en su propio idioma.

No obstante, pese a cuanto acabo de exponer, son hoy por hoy –en el caso de nuestra población inmigrante de lengua no española– casi únicamente las familias quienes están garantizando al niño ese derecho a ser instruido en su lengua familiar. No en vano hablamos de «lengua materna», es decir, transmitida y enseñada inicialmente por la madre. Y ello tendrá que seguir siendo así, en la mayoría de los casos, mientras no haya acuerdos satisfactorios con los países emisores, ya que, para poder afirmar que la sociedad de acogida y, en concreto, la institución escolar tiene alguna obligación respecto a la enseñanza del idioma nativo de los inmigrantes, tendríamos que considerar a éstos, agrupados por nacionalidades, culturas o lenguas, como minorías nacionales, y no meramente como población residente. Pues es únicamente con respecto a las minorías nacionales que los países europeos han asumido la obligación de preservar «los elementos esenciales de su identidad: su religión, lengua...»

Sin embargo, nuestro Ministerio de Educación incluye el Convenio-marco para la protección de las Minorías Nacionales, aprobado en Estrasburgo en 1995 (B.O.E. 23 de enero de 1998), entre la normativa legal que ha de ser tenida en cuenta en la educación de los hijos de inmigrantes. Diversa legislación posterior admite, no obstante, que los grupos de residentes pueden constituir «minorías étnicas y culturales,» no minorías nacionales propiamente dichas (Real Decreto 299/96, de 28 de febrero), y pueden ser objeto, por lo tanto, de acciones de educación compensatoria. Estas medidas compensatorias están dirigidas a su integración dentro de la sociedad española (Ley Orgánica 4/2000, «Ley de Extranjería,» art. 9.4) y –como es lógico, habida cuenta de ese objetivo– consisten en programas específicos de lengua(s) y cultura españolas (LOCE 10/2002).

Es significativo a este respecto que una buena parte de los proyectos de investigación subvencionados por el CIDE sobre temas relacionados con la educación de inmigrantes, la educación intercultural y la igualdad de oportunidades ante la educación se hayan ocupado del «aprendizaje de las lenguas españolas e integración cultural» y ninguno, que yo sepa, ha abordado el tema del aprendizaje de la lengua materna de los hijos de inmigrantes. Ello parece querer decir que el problema que, en este terreno, preocupa a la sociedad española es la pronta integración de los escolares provenientes de familias de trabajadores inmigrados, y la solución hallada es adaptar el proyecto curricular del centro, de acuerdo con el equipo docente del mismo, de modo que aumenten las horas de lengua española que habrán de cursar los recién llegados.

Tal refuerzo educativo consume recursos de la institución escolar y tiempo del alumno. Así, un escolar marroquí de origen rifeño aprenderá, en Cataluña, catalán y castellano, lenguas que, en principio no practicará en casa, pues allí hablará el chelha (que no es una lengua arábiga, dicho sea de paso). Todo esto hace muy difícil encontrar más tiempo y más recursos para que sea la escuela la que asuma la preservación de la lengua, religión, tradiciones, etc., de la población escolarizada inmigrante. No obstante, la Ley de Extran-

jería concede a los residentes derechos y obligaciones comparables a los de los ciudadanos de la Unión, y ya hemos visto que uno de esos derechos –pero únicamente si estos grupos fueran equiparables a las minorías nacionales– es preservar su lengua y otros rasgos de su identidad cultural.

A la vista de todo esto, no sólo el Gobierno, sino organizaciones no gubernamentales han debido reconocer que en este terreno no se puede ir mucho más allá de las buenas intenciones, habida cuenta de la insuficiencia de recursos personales y materiales en las escuelas, y apelan a la colaboración de las asociaciones de inmigrantes. Aunque, más que nada, habrá que apelar a los gobiernos de los países de origen para que garanticen el derecho de sus ciudadanos en el exterior a ser instruídos en su lengua y cultura maternas.

3. ¿Inserción individual o inserción colectiva?

Ahora bien, no a todo el mundo le resulta obvio que el residente de cultura no hispana aspire para sus hijos, fuera de su país, a una educación centrada en su civilización de origen. Como alguien ha dicho, la poliidentidad es la identidad del hombre contemporáneo (identidad ésta en la que el universalismo se articularía con el particularismo, lejos de ser conceptos irreconciliables). Por el contrario, voces sensatas previenen contra el estereotipo de considerar que todos los individuos de un mismo origen tienen las mismas expectativas e intereses; y que, por lo tanto, de acuerdo con el uso de la libertad que debemos concederle a cada persona, hemos de admitir la posibilidad de que haya padres que pretendan para sus hijos una asimilación, lo más rápida posible, a la sociedad de acogida, por más que a algunos pueda escandalizar esta voluntad de aculturización.

Además, el nuevo entorno en que vive el inmigrante hace que la identidad cultural de origen se readapte y adquiera nuevos rasgos, puesto que tal identidad también está regida por el principio del dinamismo y la transformación constante. Con frecuencia, las personas que exhiben buena voluntad con respecto a los inmigrantes desconocen este principio de dinamismo, y queriendo ayudarles a vivir de acuerdo con lo que, según sus estereotipos y prejuicios, han de ser sus hábitos, los quieren confinar en esa pautas de vida y limitan de hecho la capacidad de decisión y de cambio de estos extranjeros. Hay maestros –es sólo un pequeño ejemplo– que creen que un alumno de padres musulmanes necesita un tratamiento especial, que no puede ser de ningún modo uno más en la clase, pues considerarlo «uno más» no les parece correcto.

Pero insisto: no todos los individuos de un mismo origen tienen la misma cultura ni los mismos intereses. No todos los arabófonos, por ejemplo, son magrebíes; no todos los magrebíes vienen de Marruecos (Túnez, Argelia y Mauritania son también países magrebíes). Y si vienen del país vecino, hay que tener en cuenta que existen varios Marruecos: el urbano y el rural, el arabófono y el berberófono, etc., y que todos son emisores de emigración. Así pues, esto implica que entre los propios emigrantes de un país se dan perfiles muy diferenciados, pues la sociedad de donde proceden suele ser diversa (y, en el caso de Marruecos, lo es desde antiguo). Y hasta tal punto esto es así, que

una persona nacida y crecida en el Rif que emigre a Casablanca es como si lo hiciera a otro país, pues tanto la lengua como el entorno o el estilo de vida son diferentes de los que conoció en su tierra natal.

Por otro lado, las circunstancias en que se produce la llegada de estos inmigrantes a Europa –no como consecuencia de una invitación y de unas condiciones de residencia pactadas previamente para todo el colectivo– hace muy difícil que éstos puedan negociar las características de su incorporación e integración a la sociedad mayor, como sujetos pertenecientes a una cultura diferente. Una de las cláusulas que podrían aspirar a conseguir en el marco de tal negociación sería la educación bilingüe para sus hijos. Pero, además de las dificultades que he señalado anteriormente, una enseñanza bilingüe para sólo una parte del alumnado supondría la formación, en la escuela, de grupos homogéneos de acuerdo con su pertenencia étnica y/o cultural, lo cual es especialmente mal visto por muchos. La razón de tal desaprobación es que esos agrupamientos les aislarían de la sociedad de acogida y conducirían a la constitución de ghettos, empezando por la propia escuela.

La sociedad francesa, por ejemplo, pese a su modelo de inserción individual, ha conocido el caso de los llamados *harkis*, militares indígenas (*supplétifs*) que servían en el ejército francés en Argelia, y que se instalaron en Francia en el momento de la descolonización. Llegaron unos 90.000, incluidas sus familias. En los años ochenta su número se evaluaba en torno a los 500.000. Pues bien, fueron agrupados en barrios habilitados para ellos; y de hecho han estado aislados de la sociedad francesa durante décadas. Este enclaustramiento ha retrasado su integración (y la de sus hijos) en la sociedad de la que oficialmente forman parte, y ha supuesto un repliegue sobre su cultura de origen.

También Gran Bretaña ha conocido la instalación en su territorio de los antiguos súbditos de su Imperio, y también allí estos «nacionales de color» han formado comunidades cerradas, fomentadas por el propio modelo británico de «inserción comunitaria.» Situación que algunos han calificado de un apartheid sin violencia. La «sociedad multicultural» británica es una sociedad de diversas culturas, pero cada una encerrada en su compartimento casi estanco. Están integrados en la nación, pero no en la sociedad blanca.

4. La lengua nativa del inmigrado árabe

Pero, si salváramos todos esos escollos y halláramos los recursos suficientes ¿cuál es realmente la lengua nativa del inmigrante de países árabes? Es decir, ¿cuál sería el otro idioma de la educación bilingüe? La respuesta no es simple. En el caso de los provenientes del Norte de Africa puede que sea una lengua bereber. O un dialecto árabe, que es lo mismo que decir (en ambos casos): un idioma que no ha alcanzado el estatus de lengua de cultura y que no es enseñado en las escuelas de su país de origen, que instruyen en el panárabe, es decir, en el árabe oficial de la enseñanza, la administración, la comunicación, etc., pero que no es lengua materna de nadie. No es el idioma

con el que el niño ha construido el mundo real que vive, ni es el lenguaje del grupo en que ha nacido.

Así pues, es difícil propugnar aquí esa educación intercultural que proponen los expertos para la formación de los niños pertenecientes a minorías nacionales o pueblos indígenas. En ese modelo de educación, la lengua está enfocada desde una perspectiva intercultural bilingüe, con el objetivo del fortalecimiento de ambos idiomas. Y ello con la finalidad, por una parte, de desarrollar las competencias culturales propias, y, por otra, de posibilitar el acceso a competencias culturales de la sociedad nacional a la que se pertenece. La necesidad del refuerzo de la lengua materna del discente parte del hecho de que en el transcurso de su experiencia primera ha cristalizado el mundo, la naturaleza, a lo largo de líneas fijadas por su lengua nativa. No se olvide que el mundo debe ser organizado principalmente por los sistemas lingüísticos de nuestra mente, y que, además, el lenguaje se manifiesta en el hombre como el hecho cultural por excelencia, y es el instrumento con el cual asimilamos la cultura de nuestro grupo.

Frente a esto, el hijo de inmigrantes árabes nacido aquí tiene una lengua materna, circunscrita al ámbito familiar, y una lengua española, que ha aprendido casi al mismo tiempo que la materna, que le permite—ésta sí—comunicarse con el entorno no exclusivamente familiar y que se verá muy pronto reforzada y mejorada en la escuela. Es difícil decir que ésta no sea de alguna forma también lengua nativa de esa persona. Es decir, ese niño ya no es un inmigrado. Sus señas de identidad ya no son exactamente las de sus padres. Ni su actitud ante la lengua del país en que vive. Ni tampoco su actitud ante el idioma de sus padres. Y, por supuesto, el árabe oficial, el que algunos todavía llaman «árabe clásico», es una lengua extranjera para él.

5. La educación religiosa

Nos queda, por último, referirnos a la educación religiosa. Ahora es objeto de debate la asignatura de religión islámica. ¿Debe ésta ser considerada como cualquier otra asignatura? ¿Quién debe elegir a sus profesores? ¿Qué cualificación deben tener estos profesionales? ¿En qué idioma se impartiría? ¿Quién debe elaborar sus programas? Respecto a esta última cuestión la respuesta de los musulmanes es tajante: el Estado no debe entrometerse en tareas que no le incumben, ya que la elaboración de tales programas corresponde a las comunidades islámicas. Respecto a algunas de las otras preguntas, podemos decir que los representantes de las organizaciones islámicas han expresado su deseo de que los profesores de Islam en los centros públicos docentes pertenezcan al claustro de profesores.

Evidentemente estamos ante una cuestión de igualdad: lo que se legisle para una religión debe ser de aplicación en el caso de las otras. La Constitución española de 1978 establece una relación entre el Estado y las confesiones religiosas basada en la neutralidad y acorde con los principios de libertad e igualdad. Es decir, igualdad en la titularidad y ejercicio de los derechos fundamentales, para que las libertades públicas tengan el

mismo grado de reconocimiento, garantía y tutela, con independencia de las diferencias religiosas. Así pues, el tema es delicado. En mi opinión, es problemático todo cuanto no sea regular la enseñanza de cualquier religión como una forma adicional y voluntaria de educación (con o sin subvención pública, esa es otra cuestión). Y, si tal enseñanza se da dentro de la escuela, la administración educativa debe poner condiciones de aceptabilidad para el cargo de instructor en cualquier religión y ha de dar el visto bueno a la persona designada, y conocer también el programa.

Otra cosa bien distinta es la enseñanza en las mezquitas (por no hablar de las escuelas islámicas privadas). Estaríamos, en este caso, ante una forma de educación no reglada, fuera del horario escolar, organizada e impartida por las propias comunidades islámicas, con cargo a sus fondos y de acuerdo con sus normas.