

Derechos Lingüísticos de la Población Inmigrante

(A. Unzurrunzaga)



Cuaderno de trabajo nº 39

Septiembre 2007

Gipuzkoako SOS Arrazakeria

DERECHOS LINGUISTICOS DE LA POBLACION INMIGRANTE

1. La composición de la inmigración en el conjunto de España y en la Comunidad Autónoma del País Vasco.

Según el avance del padrón de 1 de enero de 2007, publicado por el INE el 11-6-2007, en el conjunto del estado español teníamos la siguientes distribución de la población:

- Población total, 45.116.894 personas
- Extranjeras, es decir, personas que no tenían la nacionalidad española, 4.482.566, de las que 2.375.783 eran varones y 2.106785 mujeres.
- De esa población extranjera, 2.863.178 personas se encuentran en la franja de edad de 16 a 44 años, el 63,9%; 669.709 son menores de 16 años, el 14,9%; 727.666 tienen entre 45 y 64 años, el 16,23% y 222.015 tienen 65 o más años, el 4,95%.

En la CAPV estamos empadronadas 2.141.116 personas, de las 98.108 son extranjeras, lo que representa el 4,6% de la población.

Seguimos siendo una de las comunidades autónomas con menos población extranjera, aunque en los dos últimos años, los incrementos, en porcentaje son los más altos del Estado, 17,4% en 2005 y 14,69% en 2006.

Las veinte nacionalidades o procedencias más importantes a nivel estatal son:

- | | |
|-------------------|---------|
| - Marruecos, | 576.334 |
| - Rumania, | 524.995 |
| - Ecuador, | 421.384 |
| - Reino Unido, | 314.098 |
| - Colombia, | 258.726 |
| - Bolivia, | 198.770 |
| - Alemania, | 163.887 |
| - Argentina, | 139.711 |
| - Italia, | 134.712 |
| - Bulgaria, | 121.611 |
| - China, | 104.997 |
| - Perú, | 102.485 |
| - Portugal, | 100.196 |
| - Francia, | 100.018 |
| - Brasil, | 89.482 |
| - Ucrania, | 69.081 |
| - Re. Dominicana, | 64.422 |
| - Polonia, | 61.218 |
| - Venezuela, | 51.030 |
| - Paraguay, | 45.856 |

De ese bloque de veinte nacionalidades más importantes, que representan el 81,29% de la población extranjera empadronada, 8 son comunitarias, 9 de Sudamérica, 1 de África, 1 de Asia, 1 de Europa no comunitaria.

Si cogemos la población extranjera en su conjunto por bloques de procedencia, tenemos:

- Unión Europea,	1.702.613,	37,98%
- Sur y Centro América,	1.532.403,	34,18%
- África,	797.592,	17,79%
- Asia,	216.769,	4,84%
- América del Norte,	45.075,	1,01%

Una mirada macro nos daría, desde el punto de vista de la diversidad lingüística funcional (¹), una docena de lenguas: Castellano, Árabe, Chino, Rumano, Inglés, Búlgaro, Alemán, Italiano, Portugués, Francés, Ucraniano y Polaco.

En la CAPV, las diez nacionalidades más importantes por el número de personas empadronadas son:

- Colombia,	12,9%
- Ecuador,	8,9%
- Marruecos,	8,3%
- Rumania,	7,1%
- Bolivia,	6,9%
- Portugal,	6,5%
- Brasil,	4,4%
- Argentina,	4,1%
- China,	2,7%
- Argelia,	2,6%

En la CAPV el 82% de las personas extranjeras empadronadas provienen de 20 nacionalidades, de las cuales 10 son de Centro y Sudamérica (Colombia, Ecuador, Bolivia, Brasil, Argentina, Cuba, Venezuela, Paraguay, Rep. Dominicana, Perú); 5 son comunitarias (Rumania, Portugal, Francia, Inglaterra, Alemania); 3 son africanas (Marruecos, Argelia, Senegal); 1 asiática (China); 1 de la Europa no comunitaria (Ucrania)

Una mirada macro nos daría, desde el punto de vista de la diversidad lingüística de carácter funcional, nueve lenguas: Castellano, Portugués, Rumano, Árabe, Chino, Inglés, Francés, Alemán, Ucraniano

2. Marco normativo

El marco normativo de extranjería es el que organiza la desigualdad, la discriminación y los menos derechos que tienen los extranjeros y las extranjeras en España. Ese marco hunde sus raíces en el principio de prioridad nacional, concretado muy especialmente en materia de empleo y discriminación laboral. Es un marco profundamente discriminador y sirve para organizar y legitimar esa discriminación.

Los derechos de los extranjeros y extranjeras en España viene recogidos en tres textos básicos:

- La Ley de Extranjería, Ley 4/2000, modificada por la 8/2000 y por la 14/2003 actualmente en vigor.
- Real Decreto 2393/2004 o Reglamento de Extranjería
- Real Decreto 240/2007, que regula la situación de las personas extranjeras comunitarias

¹ Muchos inmigrantes provienen de países plurilingües, y hablan más de una lengua. Utilizo la expresión "funcional" para referirme a la lengua en la que habitualmente han sido escolarizados, y que a su vez suele corresponder con la que en sus países de origen tiene el carácter de oficial.

A lo anterior habría que añadir diversas sentencias del Tribunal Constitucional, tales como la 107/84 y la 115/87, que dicen como hay que interpretar eso de los derechos de los extranjeros. Resumiendo, el Tribunal Constitucional distingue tres escalones de derechos:

- Derechos que podríamos denominar fundamentales, imprescindibles, relativos a la dignidad que se le debe a todo ser humano: derecho a la vida, a la integridad física y moral, a la intimidad, a la libertad ideológica, a la tutela judicial efectiva.
- Derechos que pueden ser reconocidos, según lo que dispongan los tratados y las leyes, siendo admisible, por tanto, la diferencia de trato con quienes tienen nacionalidad española.
- Derechos que en modo alguno se le reconocen a los extranjeros, específicamente los recogidos en el artículo 23 de la Constitución, tales como elegir y ser elegidos en las elecciones (salvo en las elecciones municipales en función de los Tratados de la Unión Europea y de los acuerdos de reciprocidad en el caso de los extracomunitarios); acceder a funciones y cargos públicos.

Todo ello se concreta en los siguientes derechos:

- Los recogidos en el Título I de la Constitución: derecho a la vida, a la integridad física y moral; a la intimidad, a la libertad ideológica, a la tutela judicial efectiva.
- Derecho a la documentación
- Libertad de circulación. *Residentes*
- Participación pública
- Reunión y manifestación. *Autorización de estancia o residencia*
- Asociación. *Autorización de estancia o residencia*
- Educación. *A cualquier persona en el ciclo obligatorio, hasta los 18 años. Los residentes también educación no obligatoria.*
- Actividades de carácter docente e investigación. Crear y dirigir centros docentes. *Residentes*
- Trabajo y Seguridad Social. *Residentes*
- Personal laboral en ofertas de empleo público. *Residentes*
- Sindicación y huelga. *Residentes*
- Asistencia sanitaria. *La de urgencia, todos. Asistencia ambulatoria y general, previo empadronamiento.*
- Ayudas en materia de vivienda. *Residentes*
- Seguridad Social. *Residentes*
- Prestaciones sociales. *Los residentes pueden acceder a todas. Los empadronados sin permiso de residencia, a las básicas. Los irregulares absolutos, a la información.*
- Pago de impuestos

En la lista de derechos que se reconocen a las personas extranjeras, tanto si su situación administrativa es la de irregulares absolutos, irregulares empadronados, titulares de autorización de estancia por estudios, titulares de autorización de residencia por reagrupación familiar o titulares de autorización de trabajo y residencia, **no hay ninguna mención a derechos lingüísticos**. Las únicas referencias son las que tienen que ver con el **derecho a tener intérprete**. Ese derecho se recoge en **tres casos**:

- En el caso de ser detenido. Cuando se incoan los expedientes de expulsión
- En los juicios
- En los centros de internamiento de extranjeros

Por tanto, hoy por hoy, el Estado, en materia de derechos lingüísticos de los y las extranjeras en España, garantiza o debe garantizar el derecho o ser asistido por un intérprete en los casos de detención, procesos judiciales y en los centros de internamiento de extranjeros.

Por otro lado, **nada impide el uso privado de las lenguas** de cada cual, ni que se publique lo que sea en esas lenguas, ni su uso en asociaciones o ritos religiosos, ni que se enseñen. Ahora bien, eso no forma parte de las obligaciones del Estado.

La Constitución española, en su artículo 3º establece que:

- El castellano es la lengua española oficial del Estado. Todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho a usarla.
- Las demás lenguas españolas serán también oficiales en las respectivas Comunidades Autónomas de acuerdo con sus Estatutos

El Estatuto de Autonomía del País Vasco, en su artículo 6º establece que:

- El euskera, lengua propia del Pueblo Vasco, tendrá, como el castellano, carácter de lengua oficial en Euskadi, y todos sus habitantes tienen el derecho a conocer y usar ambas lenguas.
- Las instituciones comunes de la Comunidad Autónoma, teniendo en cuenta la diversidad socio-lingüística del País Vasco, garantizarán el uso de ambas lenguas, regulando su carácter oficial, y arbitrarán y regularán las medidas y medios necesarios para asegurar su conocimiento.

El ordenamiento jurídico reconoce la oficialidad, en sus diferentes ámbitos, a las lenguas españolas: castellano (lengua oficial del conjunto del Estado), euskara, catalán y gallego.

3. Los añadidos al marco normativo general de extranjería

Al marco normativo general, con los ingredientes tan problemáticos utilizados en su construcción, tales como discriminación, ficción jurídica, construcción de una fragilidad socio laboral específica de los trabajadores y trabajadoras extranjeras, influencia fuertemente desestructuradora en materias como la familiar, ha tenido y tiene unas influencias muy negativas en la acomodación e integración socio laboral de las personas extranjeras.

Para paliar esos efectos desestructuradores, por lo menos en parte, se han ido poniendo en marcha diferentes planes de inmigración en comunidades autónomas y ayuntamientos. Ahora, a esos planes, se le añadirá uno estatal.

Se está perfilando un sistema que funciona, y va a funcionar más acusadamente en el futuro, **sobre dos pilares:**

- **Un marco normativo general inamovible**, sobre el que los dos grandes partidos que se disputan el Gobierno del Estado tienen un consenso de fondo grande.
- **Unos planes de inmigración de ámbito autonómico y municipal** que pretenden paliar, siquiera en parte, los problemas que causa el marco normativo general y quieren facilitar la acomodación y la integración de las personas extranjeras que viven en los territorios o municipios que administran. Esos planes se mueven constantemente en el interior de una contradicción. Proclaman o dicen asentarse en unos principios (ciudadanía inclusiva, trascender las situaciones de regularidad o irregularidad administrativa, etc) que están en flagrante contradicción con los pilares sobre los que se asienta y con lo dice el marco normativo general. Pero a su vez son administración, y tienen que respetar lo que dice el marco normativo general. Esa contradicción, y los límites prácticos de algunas proclamas, los hemos podido ver con claridad en el proceso de regularización de 2005 y en el tema de la renovación bianual de las inscripciones padronales. De todas formas, y aún siendo conscientes de esa contradicción de fondo, hay unos terrenos en los que la actuación municipal o autonómica puede ser importante.

4. Marco normativo, planes de inmigración autonómicos y municipales y derechos lingüísticos

El esquema global sobre el que funciona la política de inmigración y extranjería en materia de derechos lingüísticos sería:

- Los extranjeros y extranjeras que se asientan aquí, deben aprender las lenguas oficiales de aquí. El castellano, o el castellano y las lenguas autonómicas oficiales, según donde se afinquen.
- El aprendizaje de las lenguas de aquí será un elemento de gran importancia para su integración, tanto en el ámbito socio laboral, como en el cultural.
- Al margen de cómo se concreten los planes o los modelos, la enseñanza, a todos los niveles, se hará en las lenguas oficiales de aquí.
- Las lenguas de la administración son las oficiales de aquí, el castellano en el conjunto del Estado y las otras lenguas españolas (euskara, catalán, gallego) en los ámbitos autonómicos que correspondan.
- Los extranjeros y las extranjeras tendrán derecho y, por tanto, la administración deberá proporcionarles, intérprete cuando son detenidos, cuando son juzgados, cuando son llevados a un Centro de Internamiento.
- Las personas extranjeras tienen derecho a utilizar sus lenguas respectivas en el ámbito privado, familiar, en sus asociaciones, en sus ritos religiosos. Tienen derecho a publicar en esas lenguas, utilizando cualquier soporte. Esas lenguas pueden ser enseñadas por medios privados y constituir entidades escolares.
- Los planes autonómicos y municipales pueden ampliar el soporte de la edición multilingüe, diversos sistemas de mediación y los intérpretes, ampliando los campos en los que actúan. Pueden también incluir planes para enseñar lenguas extranjeras presentes en la sociedad, en la escuela pública.

Cojamos como ejemplo práctico el II Plan de Inmigración del Gobierno Vasco. Los objetivos específicos del Plan se concretan en once puntos. La parte operativa del Plan se concreta en diversas áreas, y en las denominadas de proyección interna se concretan ámbitos de actuación tales como sanidad, vivienda, educación e interculturalidad.

En el área de sanidad se prevé, entre otras cosas:

- Elaboración de documentación y acciones de difusión dirigidas a personas inmigrantes sobre: trámites para obtener la TIS, organización del sistema sanitario, prestaciones y cartera de servicios, derechos y deberes. Se supone que en diferentes idiomas.
- Elaboración de documentación en diferentes idiomas y diseño de acciones de difusión sobre educación para la salud, cuidados de recién nacidos, prevención de accidentes infantiles, etc
- Diseño de un proceso de formación de formadores dirigido a personas inmigrantes para que realicen labores de sensibilización, mediación, difusión, etc

En el área de vivienda:

- Difusión entre servicios sociales municipales, ONGs, asociaciones de inmigrantes, etc de soportes con información relativa a la inscripción, procedimientos, modalidades de ayudas públicas establecidas en materia de acceso a la vivienda habitual, gestionadas por Etxebide..

En el área de educación:

- Estudio y tratamiento de iniciativas para la inclusión en los currículos de las diferentes culturas y lenguas de origen de la población inmigrante

- Desarrollo de fórmulas para la inclusión del aprendizaje de las lenguas extranjeras de mayor incidencia en nuestra sociedad (árabe, chino, etc) en la oferta educativa de los centros escolares, en función de la demanda existente.
- Adaptación de la guía informativa multilingüe sobre el sistema educativo vasco, ampliación de la traducción a un mayor número de idiomas y difusión en internet.

En el área de interculturalidad

- Inclusión en la convocatoria de subvenciones para la promoción, difusión y/o normalización del euskara de un apartado específico para la promoción de actividades y proyectos dirigidos a promocionar el uso del euskara entre la población inmigrante.
- Invitación a las asociaciones de inmigrantes a celebrar el Día Internacional del Euskara
- Colaboración con la Dirección de Inmigración para la puesta a disposición y uso..de información relativa al euskara, módulos básicos de euskaldunización, etc
- Ofertas de cursos de acogida lingüística para la enseñanza del euskara a personas extranjeras residentes en la CAE
- Facilitar la impresión de un diccionario visual con el vocabulario básico en euskara, castellano, francés, inglés, árabe, bereber y chino.
- Incorporación a la campaña anual de sensibilización a favor del euskara, soportes, canales y acciones que contribuyan a una mayor acogida del euskara entre la población inmigrante
- Creación de foros, seminarios o congresos a fin de intercambiar información y debatir sobre temas relacionados con el euskara y la inmigración

Resumiendo las cuatro áreas, vemos que en el II Plan de Inmigración del Gobierno Vasco no se dice nada especialmente diferente a lo que dice el Estado en la materia que estamos tratando. En la cuarta área, la de interculturalidad, las propuestas concretas del Plan van solo en una dirección, en la del apoyo al euskara, desdiciendo en la práctica una expresión que siempre aparece en estos planes cuando se habla de interculturalidad, la bidireccionalidad. Tal vez sea una muestra de que sobre eso de la interculturalidad, expresión que aparece cada dos por tres en muchos textos, y en el que los textos elaborados en las administraciones hacen un uso abusivo, corre el peligro de quedarse vacío de contenido, ya que lo mismo sirve para un roto que para un descosido. A la interculturalidad le pasa como a otros muchos términos más o menos imprecisos y polémicos, que cuando se habla de ella conviene precisar qué sentido se le da, qué se quiere expresar o qué alcance tiene. Nos pasa lo mismo con otros términos, empezando por el de cultura, o el multiculturalidad, o el de integración. Pero esto nos llevaría a otra discusión, que quizá en otro momento valdría la pena que la hiciésemos.

Insisto, en la materia que estamos comentando, en este tema de los derechos lingüísticos, la concepción de fondo es la misma (hay otras materias en las que se manejan ideas y conceptos bien diferentes. Tanto en el primero como en el segundo Plan se reivindica una ciudadanía inclusiva, que aunque tiene serios problemas para ser concretada, difiere de lo que ha sido y es la política de inmigración y extranjería practicada hasta ahora. Difiere también del Plan estratégico de ciudadanía e integración impulsado por el Gobierno), o muy parecida:

- Quien viene debe aprender las lenguas de aquí, que es lo que le garantizará ser uno más y una mejor integración socio laboral y cultural.
- El uso de sus lenguas respectivas es privado. No se les reconoce a esas lenguas ningún derecho especial.
- Se amplía la oferta de difusión de materiales en diversas lenguas, el uso de intérpretes y sistemas de mediación en áreas como la sanidad, los servicios sociales, la vivienda.
- En el área de educación se introduce la posibilidad de enseñanza de las lenguas extranjeras en función de la demanda existente.

En lo esencial, el esquema del Estado y el esquema de las Comunidades Autónomas es el mismo. Es un esquema que se corresponde con el funcionamiento de los Estados nación, independientemente de la organización interna de los mismos, en los que puede haber importantes diferencias en materia de reconocimiento de pluralidad interna y derechos de las personas que hablan diferentes lenguas. No es lo mismo Francia que España, por utilizar el ejemplo más cercano. (2)

Esto es, hoy por hoy, lo que hay. ¿Es adecuado este esquema a la realidad en la que vivimos? ¿Es suficiente como esquema básico de derechos? ¿Hay que mantenerlo en lo esencial y ampliar la oferta de materiales editados en varias lenguas, de mediación y puesta a disposición de intérpretes en diferentes áreas? ¿Es un esquema que se ha quedado viejo ante la creciente pluralidad de orígenes y heterogeneización creciente de la sociedad? ¿Se tienen que reconocer derechos lingüísticos, más allá del derecho al uso privado de sus lenguas respectivas, a las personas que han venido de otras partes del mundo a vivir aquí, por ejemplo el derecho a que las lenguas con presencia social se enseñen en la escuela pública, o que la escuela pública ofrezca su enseñanza dejando plena libertad para que la oferta sea utilizada o no? ¿Se tiene que ir más allá, y reconocer que a todas las lenguas presentes en la sociedad tienen que tener un estatus de lengua oficial, como proponen algunos? ¿O el Estado debe limitarse a garantizar las libertades básicas y la autonomía de los individuos y no imponer, ni él ni la mayoría de los ciudadanos, la defensa de un bien compartido como puede ser la lengua, como proponen otros?

5. Diferentes propuestas y discusiones sobre este tema

El esquema sobre el que funciona el Estado (en el fondo, y a pesar de las diferencias, el conjunto de Estados de la Unión Europea, por coger el área política y social en la que estamos encuadrados y vivimos) y las Comunidades Autónomas es, más o menos, lo que hemos señalado más arriba. (3)³

Mi impresión es que este esquema básico, que responde al funcionamiento de los Estados nación, y que lo reproducen las comunidades autónomas que tienen lenguas oficiales diferentes al castellano, está en su conjunto socialmente plenamente aceptado, tanto por la población autóctona como por la población inmigrante (4)⁴. Y ello a pesar de los evidentes elementos de crisis que tiene esa figura del Estado nación, esa forma de organización política y social tan ligada a la modernidad que, a pesar de todo, se le puede comparar con los enfermos crónicos graves que gozan de buena salud y se mantienen vivos más allá de las expectativas aparentemente razonables. Unos y otros, en sus fundamentos, lo dan por bueno. ¿Es normal que sea así? A mi me parece que sí. La sociedad receptora, de una manera u otra, por activa o por pasiva, exige o presiona al que viene para que se adapte a sus formas de funcionamiento, a sus usos y costumbres. Y el que viene suele tener una disposición a adaptarse allí donde va, tiene necesidad de comunicarse en múltiples facetas de su vida diaria: en el trabajo, en el barrio donde vive, en la escuela a la que van sus hijos e hijas, en

² Ricard Zapata-Barrero resume las premisas de acción del III Plan de Inmigración en Cataluña en siete puntos. El cuarto y el quinto punto serían: asegurar la estabilidad y la cohesión de la sociedad catalana; *defensa de la lengua catalana como lengua de la ciudadanía residente*. (las cursivas son mías)

³ Marco Martiniello distingue dos “modelos”, dos “tradiciones” a la hora de gestionar la diversidad étnica y cultural: el asimilacionista a la francesa y el pluralista a la anglosajona. Dentro del pluralista distingue un tercero, lo que denomina “diferenciado”. Pero insiste en que los “modelos” son construcciones ideológicas y que “en la realidad de cada país, cualquiera que sea el “modelo” preponderante, a menudo se aplican políticas que responden a veces a un planteamiento asimilacionista, otras a un planteamiento pluralista y otras a un planteamiento diferenciado. Sobre el terreno, los planteamientos mixtos son más frecuentes de lo que se podría pensar. Es demasiado simplista considerar que Francia adopta un planteamiento totalmente asimilacionista, los Países Bajos otro totalmente pluralista y que Alemania favorece un planteamiento exclusivamente diferenciado...No tiene sentido seguir discutiendo acerca de los méritos y las virtudes de los “modelos”...En la realidad se observa cierta convergencia...entre las dinámicas sociales y políticas de los distintos países europeos. Francia es más multiculturalista de lo que quiere admitir y Gran Bretaña más asimilacionista de lo que pretende” (Marco Martiniello, *Salir de los guetos culturales*, Bellaterra 1998)

⁴ De lo que conozco, los diferentes planes de inmigración aprobados en el ámbito de la Comunidad Autónoma del País Vasco, no han generado grandes discusiones. Los comentarios sobre su contenido han sido relativamente reducidos, entre sectores muy implicados en el tema.

los diversos espacios de ocio. El autóctono, de una manera u otra piensa que el que viene tiene que adaptarse a la nueva situación, a la nueva sociedad en la que va a vivir. Y quien emigra tiene plenamente asumido que se tiene que adaptar a una nueva situación, a formas de vida nuevas, que se va a tener que relacionar con personas diferentes. Va a vivir su vida en el interior de un espacio político, social y cultural más o menos distinto al del que proviene, aunque a su vez, y conviene tenerlo en cuenta, ese espacio al que llega dista mucho de ser homogéneo. Lo que llega es diverso, y lo que lo recibe también. Como dice Manuel Delgado, “la heterogeneidad generalizada de la que depende toda sociedad urbana convierte la vida en las ciudades en un colosal calidoscopio en el que es difícil encontrar parcelas cerradas y completamente impermeables, ni configuraciones sociales fijas”. (Manuel Delgado, Anonimato y ciudadanía. En Inmigración y cultura, Barcelona 2003)

En una investigación hecha para analizar la adaptación sociocultural y psicológica de los inmigrantes extranjeros residentes en el País Vasco, publicada por el Gobierno Vasco en 2004, se decía:

“Los resultados muestran que para la mayoría de los inmigrantes la opción preferida es el biculturalismo (74%), cuando se manifiesta el deseo de insertarse a la nueva sociedad manteniendo al mismo tiempo la cultura de origen. La segunda opción aunque mucho menos elegida es la asimilación (13%) donde se adopta la nueva cultura abandonando la propia. Un 11% de los encuestados ha contestado que prefieren la estrategia de la separación, en la que el contacto con la sociedad receptora es mínimo y se mantienen fuertemente los lazos con la cultura de origen. La última opción, la de la marginalización es minoritaria: solo 2% de los participantes han manifestado poco interés por ambas culturas.

Estos datos se parecen a los que se encuentran frecuentemente en las investigaciones sobre la aculturación. Por lo general, los inmigrantes a nivel de actitudes presentan un fuerte deseo de integrarse a la sociedad receptora sin perder sus raíces”. (Integración socio-cultural y adaptación psicológica de los inmigrantes extranjeros en el País Vasco, pag. 79 y 80. Cuadernos Sociológicos Vascos nº 15)

¿Cómo tomamos en consideración **los dos deseos** que expresan la mayoría de los encuestados, **integrarse en la sociedad receptora y no perder sus raíces**?

El escritor de origen búlgaro residente en Francia Tzvetan Todorov, en uno de los libros en que, en varios capítulos, analiza su trayectoria personal dice lo siguiente:

“No toda escisión y toda fisura constituyen una maldición...Lo que hay que temer y deplorar es la *desculturación* en sí misma, degradación de la cultura de origen, aunque pueda ser compensada por la *aculturación*, adquisición progresiva de una nueva cultura, de que todos los seres humanos son capaces...Condenar al individuo a permanecer encerrado en la cultura de sus antepasados presupone además que la cultura es un código inmutable, lo que es empíricamente falso: no todo cambio tiene por qué ser bueno, pero toda cultura viva cambia (el latín se convirtió en lengua muerta a partir del momento en que ya no pudo evolucionar más). El individuo no vive una tragedia por perder su cultura de origen a condición de que adquiera otra. Lo constitutivo de nuestra humanidad es tener un idioma, no tal o cual idioma...Mi estado actual no corresponde, pues, a la desculturación, ni siquiera a la *aculturación*, sino más bien a lo que podría llamarse la *transculturación*, la adquisición de un nuevo código sin pérdida del antiguo. Así, vivo en un espacio singular, a la vez fuera y dentro; como extranjero en mi casa (en Sofía), en mi casa en el extranjero (en París)

¿Para qué sirve entonces la *transculturación*? Para el *desapego*, en todos los sentidos de la palabra El hombre desarraigado, arrancado de su marco, de su medio, de su país, sufre al principio, pues es más agradable vivir entre los suyos. Sin embargo, puede sacar provecho de su experiencia. Aprende a dejar de confundir lo real con lo ideal, la cultura con la naturaleza. No por conducirse de modo diferente dejan estos individuos de ser humanos. A veces se encierran en el resentimiento, nacido del desprecio y de la hostilidad de sus huéspedes. Pero si logra superarlo, descubre la curiosidad y aprende la tolerancia. Su presencia entre

los autóctonos ejerce a su vez un efecto desarraigante: al perturbar sus costumbres, al desconcertar por su comportamiento y sus juicios, puede ayudar a algunos de entre ellos a adentrarse en la misma vía de desapego hacia lo convenido, una vía de interrogación y de asombro”. (El hombre desplazado, pag. 26 y 29)

Uno de los ámbitos en los que todas estas cuestiones tienen mayor relevancia práctica es la educación. Recojo varios textos de Ignasi Vila y de Francesc Carbonell, ambos de Girona, psicólogo uno y pedagogo el otro, y los dos con una amplísima experiencia práctica en la materia:

“El tratamiento de la lengua propia del alumnado es un ejemplo para comprender la importancia de que la escuela asuma la diversidad que contiene. Ciertamente, en el caso de la inmigración dicha diversidad no se reduce a su propia lengua sino a una multitud más de aspectos cuyo adecuado tratamiento es lo que puede poner en continuidad el contexto escolar con los otros contextos de la vida de la infancia y la adolescencia, especialmente la familia.

Pero, hecha esta afirmación, *la cuestión que se plantea remite a cómo hacerla posible*. En la tradición de educación bilingüe, dicha posibilidad remitía directamente al desarrollo de programas de mantenimiento de la lengua familiar. Es decir, programas en los que, al inicio de la escolaridad, la lengua propia del alumnado tenía un gran peso y, en ella se hacía el aprendizaje de la lectura y la escritura. Posteriormente, la segunda lengua iba ganando terreno y aumentaba notablemente su presencia en las actividades de enseñanza y aprendizaje. *No cabe decir que este modelo por diversas razones es inaplicable en relación con la infancia y la adolescencia extranjera*

Primero, el número de lenguas es enorme y, por tanto, un planteamiento de este tipo conduce a segregar al alumnado por grupos lingüísticos lo cual no es deseable. Segundo, no existe (ni puede existir) profesorado bilingüe que conozca, de una parte, la lengua del alumnado y, de otra, la de la escuela. Tercero, una parte importante de las lenguas presentes en la escuela son ágrafas y, por tanto, no se puede utilizar como lenguas vehiculares de los procesos de enseñanza y aprendizaje y, por último, tampoco existen reivindicaciones de los diferentes grupos lingüísticos respecto a la enseñanza en su propia lengua”.

Ignasi Vila concreta su posición en tres propuestas prácticas:

1 No se trata de contemplar la lengua propia del alumnado en el diseño y la organización de la educación sino hacerlo desde la práctica educativa...plantear actividades de enseñanza donde se puedan activar los conocimientos lingüísticos que el alumnado posee...es decir, se trata de que el profesorado emplee la lengua de la escuela, pero que, en sus actividades, sea capaz de hacer presente el bagaje cultural y lingüístico de su alumnado.

2 Además, la administración debería realizar un esfuerzo importante relacionado con el desarrollo de materiales para el aprendizaje de la lengua de la escuela que tuvieran en cuenta la lengua del alumnado...materiales que tuvieran como referencia los procesos psicolingüísticos implicados en el aprendizaje del castellano como lengua extranjera, los cuales son distintos en función de la lengua propia de las personas que aprenden dicha lengua.

3 Por último, en el marco del curriculum y, especialmente en la Educación Secundaria, se deberían incluir como oferta educativa la enseñanza de las lenguas mayoritarias distintas del castellano que existen en nuestra sociedad. Dicha oferta tendría que estar dirigida, en horario escolar, al conjunto del alumnado independientemente de su lengua familiar. (Ignasi Vila. Lenguas e inmigración. Departamento de psicología de la Universidad de Girona. Diciembre de 2003)

Por su parte Francesc Carbonell dice:

“La contundencia al afirmar que somos más iguales que diferentes, no ha de implicar necesariamente obstáculos a la enseñanza de las lenguas y culturas de origen. En el curso 2003-2004 en Cataluña eran ya más de mil los niños que recibían clases de lengua y cultura árabes, a cargo de quince docentes marroquíes. *Ciertamente, según como se lleven a cabo estas enseñanzas, corremos el riesgo de facilitar la exclusión. Pero en el fondo, este riesgo no depende tanto de lo que se enseña, sino de cómo se enseña y del para qué se enseña.* Son las actitudes, los valores (las valoraciones, las intenciones y las expectativas, etc.) subyacentes los que tienen una importancia decisiva para que una misma actividad sea integradora o estigmatizadora. *Cabe felicitarnos porque en este curso, por primera vez, se intente que aquellos docentes marroquíes participen en el proyecto educativo del centro y empiecen a integrarse en los claustros escolares,* de manera que las escuelas ya no se limiten a ceder un aula, como pasaba hasta hace poco.

Creo que la enseñanza de las lenguas y culturas maternas no tiene que hacerse en las escuelas públicas con la intención principal de preservar el patrimonio cultural y lingüístico, sino para mejorar la autoestima del alumnado, su motivación y la significatividad de su escolarización, para armonizar o al menos buscar el máximo de puntos de contacto entre el universo y la cultura familiar y la escolar. En definitiva, para facilitar el desarrollo global y con el máximo de posibilidades de cada criatura, objetivo que solo es posible alcanzar si tenemos muy en cuenta las peculiaridades individuales de cada uno y cada una.

Todos los niños y todas las niñas están en íntimo contacto al menos con dos entornos culturales, el de casa y el de la escuela. Ciertamente, aquellos que pertenecen a culturas familiares minorizadas socialmente, padecen una mayor disonancia entre estos dos mundos, los malentendidos pueden estar en el origen de graves conflictos que les pueden hacer vivir de forma dramática este desajuste a causa de una posible minusvaloración social y escolar de la cultura familiar. Por eso, esta experiencia multicultural, a veces generadora de conflictos en esos niños, debería recibir el acompañamiento educativo pertinente, *sin denigrar ni sobrevalorar una u otra lengua o cultura.* Es un patrimonio del que este alumnado podría sacar muchos beneficio si la familia y la escuela (y más tarde la sociedad) supieran aprovecharlo, puesto que estos jóvenes dispondrían de una caja de herramientas mucho más rica y bien surtida para sobrevivir en el mundo complejo e incierto que les espera.

Pero insisto nuevamente en que el necesario respeto a las convicciones y adscripciones comunitarias de las familias de nuestro alumnado nunca tiene que ser un obstáculo para subrayar enfáticamente la convicción de que somos más iguales que diferentes, puesto que es muchísimo más importante y de mayor valía la dignidad humana que nos hace iguales, que todos los pormenores que nos hacen distintos. (Frances Carbonell. Educar en tiempos de incertidumbre, equidad e interculturalidad en la escuela, 2005)

Remitiéndonos al ámbito de la CAPV, Uri Ruiz Bikandi se manifestaba en un sentido muy semejante al de Ignasi Vila y Francesc Carbonell:

“Nuestras escuelas bilingües cuentan con un profesorado que habitualmente trabaja para enseñar una segunda lengua muy distante de la primera, tarea en la que ha cosechado éxitos a lo largo de estos años. Los docentes de modelos de inmersión disponen en general de mecanismos didácticos adecuados para lograr niveles aceptables de expresión en lengua vasca por parte del alumnado castellanohablante mientras esta lengua es utilizada como vehículo de las más diversas enseñanzas...Los enseñantes de los modelos B y D por su parte, saben lo que significa trabajar con alumnos que desconocen la lengua de la escuela. Sin embargo, lo han hechos siempre partiendo de un conocimiento, compartido con los alumnos, de la lengua castellana, lo que les ha permitido desde el primer momento la comprensión mutua y ha servido de tabla de salvación comunicativa en ciertas situaciones. *No obstante esa experiencia, para ellos resulta novedoso comunicarse con niños que hablan lenguas desconocidas, con los que cuando la comunicación se manifiesta difícil no existe el recurso adicional de la lengua común para salvar el bache.*

Una cuestión clave es entender que este nuevo alumnado, aunque asista a centros considerados de inmersión, está en situación de submersión. La inmersión de todos o algunos compañeros de clase se convierte para ellos en un programa de submersión”

Aunque dada la variada procedencia de nuestro alumnado alófono, en la mayoría de los casos la escuela poco puede hacer para desarrollar la L1, en lugares donde se concentra alumnado del mismo origen podrían ensayarse sistemas bilingües o trilingües en los que se partiera del desarrollo de su primera lengua y se propiciara su mantenimiento.

Las clases fuera de horario escolar no parecen haber tenido en Europa el éxito deseado, pues provocan, al parece, un efecto de segregación suplementario. Incluso en las pocas experiencias llevadas a cabo entre nosotros, las diferentes tradiciones pedagógicas del profesorado de los distintos países contribuye también a que los propios niños alófonos manifiesten resistencias a asistir a ellas.

Pese a que las experiencias no son unívocas, convendría estudiar la conveniencia en ciertos casos, de introducir en las aulas profesorado del mismo origen lingüístico de los niños, tanto en la vertiente de ayudante de aula como en el papel de tutor. Pese a que de momento no disponemos de muchas posibilidades de este profesorado bilingüe o trilingüe, comienzan a aparecer personas con titulación adecuada que además de una lengua africana, hablan castellano y euskara. Evidentemente sería preciso unificar criterios pedagógicos, pero quizá convenga no cerrar las puertas a determinadas posibilidades...”. (Uri Ruiz Bikandi. Formación del profesorado: nuevas necesidades para una nueva época. Colección Cuadernos de Trabajo, octubre de 2003, Gipuzkoako SOS Arrazakeria)

Los tres autores citados tienen a mi juicio el mérito de abordar los problemas desde un conocimiento muy profundo y práctico de los mismos. Los modelos de inmersión lingüística aplicados hasta ahora con relación al catalán y el castellano, y también con relación al euskara y el castellano, no nos sirven para otras lenguas presentes en la escuela. Pero no podemos abordar programas de inmersión en todas las lenguas existentes en la escuela. Llevaría a segregar al alumnado extranjero por grupos lingüísticos. No existe profesorado bilingüe en todas las lenguas presentes. La enseñanza de esas lenguas no tiene que propiciar la exclusión. No queda más remedio que utilizar otras vías:

- La escuela emplea una lengua y se trabaja con esa lengua
- Hacer presente el bagaje cultural y lingüísticos de su alumnado. Despertar en todo el alumnado la sensibilidad ante la diversidad lingüística.
- Desarrollar materiales para el aprendizaje de la lengua de la escuela que tengan en cuenta las lenguas de los alumnos
- Incluir como oferta educativa la enseñanza de las lenguas mayoritarias distintas del castellano que existen en nuestra sociedad.
- No enseñar esas lenguas con la intención principal de preservar el patrimonio cultural y lingüístico del alumnado, sino para mejorar la autoestima del alumnado, su motivación y la significatividad de su escolarización, para armonizar y buscar el máximo de puntos de contacto entre el universo y la cultura familiar y la escolar.
- Que los docentes de esas lenguas participen en el proyecto educativo del centro y se integren en los claustros escolares. Unificar criterios pedagógicos.
- El respeto a las convicciones y adscripciones comunitarias de las familias de nuestro alumnado nunca tienen que ser un obstáculo para subrayar que somos más iguales que diferentes.

El profesor canadiense de filosofía política Will Kymlicka, concreta en dos los aspectos lingüísticos de los programas multiculturales aplicados en Canadá:

- Facilitar ciertos servicios a adultos inmigrantes en su lengua materna, *en vez de obligarles a aprender inglés o francés como precondition* para acceder a los servicios públicos.

- Programas de educación bilingüe para los hijos de inmigrantes, de manera que *en parte usen su lengua materna* durante los primeros años de educación como fase de *transición* a la educación secundaria y superior en inglés y francés.

Aunque él se muestra favorable a la implementación de esas dos medidas, duda de si son efectivas para favorecer lo que denomina como política “*para acomodar las identidades y prácticas etnoculturales de los grupos de inmigrantes*”, *su integración en la sociedad canadiense*. Para que lleguen a lo que él considera buen puerto, a la integración en la sociedad canadiense, una integración institucional que no necesitaría identificarse necesariamente con las nuevas instituciones o con Canadá en general, dice que *esos programas deberían ser utilizados principalmente como vehículos para la enseñanza de la cultura canadiense* a los inmigrantes, y *no para estudiar la de sus países de origen*. Tiene claro, por otra parte, que la acomodación tiene como objetivo el conocimiento y el uso del inglés o del francés, que sin el dominio de esas lenguas es imposible acomodarse plenamente en la sociedad canadiense: trabajar en cualquier actividad, estudiar, progresar económicamente, participar en la vida social y política. Son, por tanto, programas o medidas *transitorias*, dirigidas a ciertas personas, a personas que tienen problemas especiales con el aprendizaje del inglés o del francés porque no han adquirido una destreza suficiente en su propia lengua materna; a personas que no están psicológicamente preparadas para el aprendizaje de una nueva lengua. En este último caso considera que es mejor tener paciencia y que en lugar de empeñarse en algo que les cuesta mucho, es mejor explicarles en su lengua como funciona el ordenamiento jurídico canadiense, o el mercado de trabajo, o actualizar sus destrezas laborales para facilitar su integración social y laboral. En definitiva se trata de abordar las cosas desde un punto de vista práctico: *¿qué tipo de política funciona mejor para incentivar a los diversos grupos inmigrantes a que aprendan inglés o francés?*. (Will Kymlicka, Estados, naciones y culturas, recopilación de las conferencias impartidas en la Universidad de Ámsterdam, Conferencias Spinoza: Nacionalismo liberal y Ciudadanía multicultural. Almuzara, 2004)

Ya que el propio Kymlicka plantea dudas sobre lo que defiende, e insiste en que los resultados dependerán de cómo se lleve a la práctica, en definitiva, *si contribuye a integrar o contribuye a la creación de comunidades separadas que se marginan*, tendremos que dejarlo ahí. De todas formas, en lo que él entiende como vertiente integradora, las cuestiones prácticas no se diferencian mucho de las propuestas que he recogido de Cataluña y Euskadi, que se suelen colocar en el terreno de lo que aquí se viene llamando educación intercultural, término que, como ya he señalado más arriba, es a su vez sujeto de no pocas discusiones (55). En Canadá y en Estados Unidos no se utiliza este término, se suele utilizar el de multiculturalismo, aunque dentro del mismo se encierran muchas ideas y prácticas diferentes. Obviamente, también sobre el multiculturalismo, sobre sus contradicciones y problemas hay muchas discusiones.

⁵ En su libro “La cultura como praxis”, Zigmunt Bauman señala que “la persistente ambigüedad del concepto de cultura es notoria. Lo es mucho menos la idea de que esta ambigüedad no se deriva tanto de la forma en que la gente define la cultura como de la incompatibilidad existente entre numerosas líneas de pensamiento que han convergido históricamente sobre el mismo término”. Por su parte, Juan Aranzadi (Multiculturalismo e Inmigración), en la polémica que sostuvo contra Mikel Azurmendi, a la sazón presidente del Foro para la Integración de los Inmigrantes en la época del Gobierno de Aznar, le recuerda que no se puede confundir “sistemáticamente el sentido del término “cultura” en la tradición ilustrada (la cultura como conjunto de ideas, valores, hábitos y habilidades “superestructurales”...con el sentido nuevo que la antropología...dio al término “cultura” como un sistema de pautas de pensamiento y de conducta en todos los ámbitos de la vida humana, desde los modos de producción y de gobierno o control social hasta las prácticas artísticas pasando por las formas de organización familiar y los sistemas de parentesco”. Tzvetan Todorov, en su libro “Las morales de la historia” insiste en la idea de que “lo intercultural es constitutivo de lo cultural” que no podemos “concebir una cultura que no tenga ninguna relación con las otras” y que no puede por más que “evolucionar por sus contactos” La comparación de la cultura “...con la lengua está muy limitada: en otros planos, sobresale la diferencia. Para empezar, una lengua está rigurosamente organizada por su gramática, que es la misma para todos, a pesar de la existencia de los dialectos y de los sociolectos. No ocurre lo mismo con la cultura. La imagen de unidad y de homogeneidad que ésta gusta dar de ella misma procede de una inclinación del espíritu; es una muestra de una decisión a priori...Cada uno de nosotros, lo sepamos o no, participa de varias culturas a la vez: la “cultura francesa” es la suma de esos subconjuntos, no su fusión. La “traducción” incesante entre ellas es en realidad lo que asegura el dinamismo interno de la sociedad”

Y ya que estamos en ello, y como más adelante volveremos sobre esta cuestión, puede valer la pena señalar algunas cuestiones al respecto. Al hablar del concepto o noción de sociedad multicultural, Danilo Martuccelli, empieza por señalar que es una noción *equivoca*, en la que coexisten dos grandes concepciones:

- Una se refiere a un modelo *prescriptivo* de integración social que trata de dar un espacio a la expresión de las diferencias culturales
- La otra *describe* algo que es propio de las sociedades modernas, a saber la coexistencia de grupos culturales diversos.

En expresión de Martuccelli, “por multiculturalismo deberíamos entender aquello constitutivo de una sociedad en la cual las identidades culturales adquieren una autonomía creciente respecto a las tradiciones nacionales (o prenacionales) y también a veces, a las estructuras sociales. De manera general, se habla pues de multiculturalismo para designar un conjunto de políticas públicas que favorecen la expresión de las diversas culturas presentes en una sociedad, a través de derechos otorgados a ciertos grupos determinados. A veces se distingue entre derechos “poliétnicos” que apuntan a los diversos grupos de inmigrantes, y derechos “multinacionales” que son reivindicados por minorías que disponen de una base territorial en el seno de un Estado. O sea que, y con muchas variantes nacionales, se trata en el fondo del tránsito de políticas sobre todo de asimilación-integración, hacia políticas que luchan contra la discriminación y que son, por ende, sensibles a las dimensiones culturales. (Danilo Martuccelli. Exclusión social y diversidad cultural. Aportaciones desde la sociología. Fundació Universitat de Girona, 2001)

Por su parte, Ignasi Alvarez, y abundando en lo equivoco del concepto, señala: “El multiculturalismo como ismo supone un desafío al Estado-nación, y a la idea de que existe y debe existir una cultura nacional única. No se limitaría a constatar la existencia de varias culturas en un único marco político, sino que incorporaría también una opción ideológica a favor de un tipo de sociedad que se considera deseable. La discusión se complica por el hecho de que con frecuencia no parece existir una gran preocupación por esclarecer en qué consiste esa sociedad multicultural que se preconiza ni los posibles problemas que plantea. Por último, el multiculturalismo, como actitud favorable a la coexistencia de una pluralidad de culturas, puede ser una idea premoderna, moderna o posmoderna. (Ignasi Alvarez, Derechos individuales, derechos colectivos e integración social en las sociedades multiculturales modernas)

Por último, para Martuccelli, “El interés de examinar la idea de sociedad multicultural reside en el dilema moderno de las identidades que revela, en los problemas políticos y los impases que pone en evidencia. El problema determinante de una sociedad multicultural es siempre la búsqueda de una nueva articulación entre la identidad y la política”. (Danilo Martuccelli, Les contradiccions polítiques du multiculturalisme)

Otras propuestas

Las corrientes ultraliberales

Por un lado, la que proviene de las posiciones liberales radicales, de una concepción ultraliberal del Estado y de la sociedad política, que reivindican que no es necesario que las personas compartan ningún tipo de identidad comunitaria. Para esta corriente de pensamiento el Estado debe limitarse a garantizar libertades básicas y la autonomía de las personas, de manera que cada cual pueda perseguir sus propios fines con el menor número de trabas posibles. No existen por tanto, bienes culturales a preservar, ni el Estado ni la mayoría de la ciudadanía tendría que imponer el uso de una lengua. La lengua sería un derecho privado, un terreno en el que el Estado no tendría nada que decir. El problema, y muy gordo a mi juicio, es que digan lo que digan quienes defienden esa postura, ningún Estado, ni el más liberal, es indiferente a este tema de las lenguas.

Es una corriente representativa de ciertas capas cosmopolitas, con una gran “desvinculación y extraterritorialidad mental y moral”, en palabras del sociólogo Zigmunt Bauman. En uno de sus textos, Bauman cita un “Estudio de globalización cultural” desarrollado por el Instituto de Estudios Culturales Avanzados de la Universidad de Virginia. El estudio dice en sus conclusiones que las respuestas que recogieron “consideran las fronteras nacionales y los estados nación como algo cada vez más irrelevante para la acción principal de la vida en el siglo XXI” o, como decía un ejecutivo de la firma Nike participante en el estudio, “los únicos a quienes les importan las fronteras nacionales son los políticos”. “Lo que celebra su estilo de vida (y sigo con Bauman) es la irrelevancia del lugar, una condición que está señaladísima fuera del alcance de la gente ordinaria, o de los nativos fuertemente vinculados al terreno, quienes (en caso de que intenten sacudirse las cadenas) es probable que se encuentren en el ancho mundo exterior con funcionarios de inmigración hoscos y hostiles y no con recepcionistas de hotel de acogedora sonrisa. El mensaje del modo de ser cosmopolita es sencillo y terminante: no importa *donde* estemos nosotros, lo que importa es que *nosotros* estemos allí”. (Zigmunt Bauman, Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil, pag 68. Siglo XXI editores)

Ignasi Álvarez insiste, por su parte, en lo problemático de lo que plantea esta corriente, que al fin y a la postre acaba promoviendo lo existente. En una nota a pie de página y remitiéndose a un artículo de Jesús Mosterín dice: “Jesús Mosterín considera que la lengua, al igual que la religión, debe ser tratada como un asunto que atañe al ámbito de lo privado de las personas, y sólo a él. La afirmación anterior le sirve de fundamento para considerar negativa cualquier acción política o administrativa a favor de una lengua. Sin embargo, la lengua, a diferencia de la religión, es en los Estados modernos un asunto público y no sólo privado: tiene una indudable relevancia en la escuela, la administración, los medios públicos de comunicación, en las subvenciones culturales...Por ello, el presente y el futuro de las lenguas no depende del simple arbitrio de lo que Mosterín denomina “el libre mercado cultural”. Por supuesto que las preferencias individuales de cada cual a la hora de usar una lengua deben ser respetadas. Pero también cuentan las preferencias políticas en materia lingüística de la ciudadanía, cuando esta reclama, con todo derecho, en Catalunya, Euskadi o Galicia, una acción de la Administración Pública de protección de esas lenguas. Desde el punto de vista analítico, tal vez el feroz individualismo metodológico de Mosterín le dificulte el acercamiento a la dimensión holista de la lengua. En un plano más político, las tesis de Mosterín conducirían a dar por buena la situación en la que se encontraban el catalán, el euskara o el gallego a la salida del franquismo”. (Ignasi Álvarez, Diversidad cultural y conflicto nacional, pag 135, Talasa Ediciones)

Los derechos humanos lingüísticos

Partiendo de una lectura extensiva de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y apoyándose en diferentes documentos y declaraciones de la UNESCO, en la Carta Europea de las Lenguas Regionales y Minoritarias o el Convenio Marco para la protección de las Minorías Nacionales, se acuña la idea de la necesidad de reclamar derechos humanos lingüísticos, para las personas y las lenguas efectivamente presentes en un mismo espacio político y social, en un Estado o en el ámbito más amplio de la Unión Europea. Esos derechos humanos lingüísticos se concretarían en la reclamación o la reivindicación de la oficialidad de las lenguas realmente existentes en la sociedad.

Un texto de Eduardo J. Ruiz Vieyetz, Director de Derechos Humanos de la Universidad de Deusto resume así esa idea:

- La inclusión de un mayor número de culturas o lenguas entre los elementos identitarios del Estado, *que en el sistema actual se traduciría en un mayor número de lenguas oficiales*, queda en los sistemas democráticos a expensas de la mayoría, de modo que los grupos minoritarios se encuentran por definición en una situación de mayor o menor debilidad política, cuando no de marginación de hecho. En este sentido, es preciso deshacer la ecuación que equipara un Estado a una lengua, o un Estado a varias lenguas oficializadas, puesto que ello constituye uno de los

mayores lastres que existen al cumplimiento de los derechos humanos (lingüísticos). (Eduardo J. Ruiz Vieytez, Políticas de inmigración y diversidad lingüística. Bilbao 2006)

En el mismo texto, Eduardo J. Ruiz Vieytez plantea que es preciso “reconsiderar el concepto de oficialidad, descargarlo de su proyección institucional y de su carga simbólica...Los Estados actuales deberían tender a *garantizar la coexistencia en igualdad de condiciones de todas las comunidades lingüísticas que viven en un territorio, reconociendo un estatuto paritario a todas las lenguas* y actuando sobre las mismas en función de la situación sociolingüística” (las cursivas son mías)

Sea por el procedimiento de reconocer la oficialidad de todas las lenguas o el de un estatuto paritario para todas ellas, se está proponiendo algo que entra en contradicción con elementos esenciales del funcionamiento de los Estados naciones, incluidos los más liberales o los menos reguladores. Que yo sepa al menos, lo que se propone no existe en ninguna parte del mundo, y dudo mucho que pueda existir si no se pone patas arriba el actual sistema de división del mundo en Estados, celosos de su soberanía, delimitados por fronteras, en el interior de los cuales se adquiere la condición de ciudadano o ciudadana. Y no creo que la invocación de los Derechos Humanos o su lectura más o menos extensiva modifique eso. Los Derechos Humanos se formularon para ser disfrutados de forma individual, pero para su reconocimiento es preciso luchar de forma colectiva, es preciso que la diferencia que motiva la reivindicación sea compartida por un grupo de personas lo suficientemente numeroso para ser formulado en el espacio de lo social y de la política, y no solo en el de la interpretación de tal o cual texto o de tal o cual sentencia.

¿Qué implicaría en la práctica la oficialidad o el estatuto paritario que se proclama? El problema es que no acaba de concretarse, o cuando se concreta solo lo hace en uno, en el de la enseñanza. Pero me da la ligera impresión de que el enunciado tiene bastantes más implicaciones, como por ejemplo la de obligar a la Administración que atienda en todas las lenguas con estatus paritario, o que redacte los documentos en todas las lenguas, o la rotulación de las carreteras, etc

En materia de enseñanza proponen “...*garantizar el derecho a recibir la educación básica en la lengua materna o propia*, condición más que conveniente para el adecuado desarrollo formativo de dichos niños y para el respeto al patrimonio lingüístico del que proceden”. No haber tenido en cuenta esta proyección lingüística del derecho a la educación ha propiciado, según los defensores de esta propuesta, que “el resultado ha sido casi siempre el fracaso relativo en el proceso educativo de los interesados y a largo plazo el genocidio lingüístico total o parcial” (6)

Más arriba he citado textos de tres personas que llevan muchos años trabajando con inmigrantes en la escuela, tanto en Cataluña como en Euskadi. Lo que proponen, a partir de su trabajo práctico, de analizar los problemas y dificultades reales existentes en las escuelas o de las limitaciones de los programas de inmersión lingüística aplicados a las nuevas realidades, no va en la misma dirección. Antes de hablar de genocidios lingüísticos totales o parciales convendría que quienes eso dicen empezasen por tener en cuenta, como mínimo, los problemas y las dificultades reales existentes, y que vienen expuestos con claridad, entre otros, en los textos citados más arriba.

Además de lo anterior, hay que tener en cuenta que los alumnos extranjeros en la escuela y sus situaciones, incluso las de los hablantes de una misma lengua, son muy diversos, y que esa diversidad de situaciones exige medidas y practicas diferentes: niños y niñas que se incorporan a la escuela por primera vez en el país de acogida, niños y niñas nacidas en el país de acogida, niños y niñas que ya han hecho parte de su escolarización en el país de procedencia, alumnos de incorporación tardía, etc, etc. Y los problemas que hoy se presentan no se resuelven con la sola apelación a la lengua de origen de sus padres.

⁶ En el tema del fracaso escolar, entran, cuando menos, bastantes más cuestiones, entre las que habría que destacar el tema de la desigualdad social. Creo que se hace una reducción abusiva.

La antropóloga Dolores Juliano cuenta en uno de sus textos la siguiente anécdota:

“Un chiquito del Maresme al que la maestra le preguntó como se llamaba, este le dijo: me llamo Mohamed, pero me gustaría más llamarme Jordi. Mohamed es quizás el nombre más común en todo el mundo, pero en el contexto de Cataluña es más bonito llamarse como los otros compañeros...”

A mí siempre me ha hecho gracia que nosotros y nosotras que venimos de generaciones que han construido su identidad en oposición y no en continuidad al modelo de nuestros mayores, seamos tan confiados en que los niños de los inmigrantes van a construir su identidad como continuación de la de sus padres. Con esto no quiero decir que los hijos no tengan nada que escuchar de sus padres, lo que quiero decir es que muy frecuentemente no los escuchan. Y es curioso pensar que los hijos de los inmigrantes van a ser más receptivos para mantener la identidad de los padres, cuando son los que tienen más que perder en mantenerla, ya que la identidad de los padres es una identidad estigmatizada. A ver, yo comprendo que al príncipe Felipe esté muy deseoso de mantener la tradición familiar, ¿verdad? Ya le va bien. Pero a los hijos de los inmigrantes les estamos pidiendo que mantengan una tradición, que por otra parte es una tradición que estamos estigmatizando, les estamos pidiendo que en lugar de optar por ser ciudadanos de primera, con todos los derechos, opten por ser ciudadanos de segunda...

La multiculturalidad en la escuela no significa dar árabe a los niños árabes, ni enseñar elementos específicos de tal o cual cultura a los niños que ya vienen de una cultura, significa desmontar nuestro egocentrismo, reconocer que nuestra cultura, como todas las culturas, ha recibido aportes de todas las demás, que todas las culturas tienen aportes interesantes que realizar y son absolutamente respetables y que podemos estar orgullosos de pertenecer a la propia cultura como a cualquier otra y por consiguiente no es necesario ocultar ni renegar de nada. Partiendo de esta premisa, cada cual se ubicará en el punto en que se sienta más cómodo”. (Dolores Juliano, Viure i coviure, la realitat de la immigració, Igualada, octubre de 2003)

La regulación del pluralismo cultural en las sociedades modernas, en los Estados nación modernos, se ha demostrado harto complicada y no conviene dejar de lado las contradicciones que presenta ¿Quiénes son los miembros de una determinada comunidad cultural, o de una comunidad lingüística, en la que a su vez puede haber personas hablantes de más de una lengua, pues provienen de Estados plurinacionales o plurilingües? ¿Qué competencias administrativas y políticas reclaman para sí como hablantes de una determinada lengua, que pueden entrar en conflicto con los derechos de otras comunidades, o con otras personas o con partes de la sociedad política o de la sociedad civil? ¿Qué conflictos pueden presentarse con los sectores autóctonos para los que el Estado ha promovido una determinada política lingüística que se refleja en la escuela, en la formación del profesorado, en los presupuestos que se le dedica, etc, etc? ¿No hay divergencias internas entre los hablantes de una lengua respecto a los contenidos que definen su identidad comunitaria, o las tradiciones que deben ser preservadas, o sobre sus expectativas de adaptación o integración social en la sociedad que han elegido para vivir?

Otro elemento a tener en cuenta es que la inmigración no es homogénea, ni la que habla una misma lengua. No todas las personas que emigran y se asientan en otro país reproducen una comunidad ni tienen por qué aspirar a ello, ni se enfrentan a las nuevas realidades de la misma manera. Como mínimo (y sigo en esto a Danilo Martuccelli) tendríamos que distinguir entre:

- Inmigrantes definidos por una fuerte marginalidad, excluidos, víctimas del racismo. Pueden reaccionar replegándose y asumiendo actitudes anti-modernistas. También convirtiendo todos sus problemas en un problema de racismo (me han despedido del trabajo porque soy de tal país, he tenido un accidente y la mutua me ha dado el alta aunque todavía no estoy bien porque soy extranjero...)
- Inmigrantes que han alcanzado una buena integración social e inserción global. Tienden a actuar a través de reivindicaciones democráticas, ampliación de la ciudadanía. Relaciones con la izquierda y las corrientes liberales.

- Inmigrantes que poseen importantes recursos económicos pero que tienen una débil integración social o cultural. Viven en enclaves de fuerte composición inmigrante, lo que favorece su éxito económico. Su participación en la vida económica se acompaña de un fuerte rechazo al individualismo democrático, puesto que para ellos el recurso comunitario es esencial.
- Inmigrantes fuertemente integrados en la vida social y cultural pero que tienen débiles recursos económicos. Fenómeno propio de algunos grupos de la denominada segunda generación. El proceso de integración es individual a causa de la fuerte desintegración comunitaria. Movilización en forma de acciones antirracistas, acción fuertemente contestataria y débilmente reivindicativa y negociadora. Fuerte riesgo de ruptura social.

Se suelen utilizar otros dos argumentos no exentos de problemas, indudablemente polémicos: el de la necesidad de conservar el *patrimonio* lingüístico y el de, haciendo un paralelismo con la ecología, conservar la *diversidad* lingüística.

Mi impresión es que estos paralelismos no resuelven los problemas. El Estado puede conservar un patrimonio, pero los ciudadanos y ciudadanas, en este caso las personas inmigrantes, no están obligadas a usar, cuidar y conservar ese patrimonio. Los ciudadanos y las ciudadanas no forman parte de ningún patrimonio, lo pueden poseer, y en la medida en que lo poseen lo pueden usar, dejar de lado o usar otro que en un momento determinado les venga mejor. Por otro lado, creo que no se puede transferir a las culturas y a las lenguas la perspectiva ecológica. Las personas no estamos impelidas a repetir las formas de vida o los valores de nuestros padres, ni aceptar que nuestro futuro esté determinado por el paso de nuestros padres.

Independientemente de que el fondo de la posición que comentamos es de un gran respeto por las realidades diferentes y por los derechos de las personas, creo que conviene señalar las contradicciones y problemas que presenta, tanto la concepción de fondo como las dificultades de su regulación.

Una última cuestión, no tanto centrada en el tema de los derechos lingüísticos, pero que dado el carácter del curso, puede valer la pena señalar.

En todas estas cuestiones relacionadas con la interpretación, la mediación etc, y en general con el tema de la inmigración, el papel de las y los “expertos” es muy importante. Son necesarios en muchos momentos para las personas inmigrantes, pero también suelen ser necesarios para las diferentes administraciones (y a veces pueden serlo más para las administraciones), y no siempre los intereses de unos y otros son los mismos, y esa diferencia de intereses está, en ocasiones, en el origen de malas prácticas, como que una escuela entregue los informes académicos de los niños y de las niñas de las familias inmigradas directamente al mediador para que sea él quien los comente a las familias. Es más fácil entenderse con el mediador o la mediadora o con el intérprete o la intérprete, y la tentación de utilizar el camino más corto puede ser grande. Pero es una mala práctica (citado por Francesc Carbonell, en Educar en tiempos de incertidumbre)

Las administraciones, sus técnicos, cada vez más “supervisan” el trabajo que otros hacen, pero demasiadas veces tienden a alejarse del contacto directo con los problemas y con las personas que los sufren.

En definitiva, que nos conviene repasar periódicamente el trabajo que hacemos, con la mirada puesta en estar con los de “abajo”, y ser parte activa en la lucha por el reconocimiento cotidiano de la igualdad de derechos.

Agustín Unzurrunzaga Larrañaga
Gipuzkoako SOS Arrazakeria
Donostia, veintisiete de agosto de 2007

GIPUZKOAKO SOS ARRAZAKERIA – SOS RACISMO

Pº Zarategui 100, edificio txara 1, lankide (sótano) 20015 Donostia

Tf. y fax: 943 245626 - 27

sosarrazakeria@euskalnet.net

