Lengua y cultura como barreras en vez de puentes

Grace L. Jarvis
Dickinson College, Carlisle, PA, EE.UU.

El fin de siglo pasado se caracterizó por la caída del Muro de Berlín, la globalización, diversidad e interculturalidad, viendo el mundo más como un mosaico con diferencias de colores y formas o piezas formando un todo positivo. Los pocos años que llevamos en el siglo xxi están caracterizados por acontecimientos políticos y sociales que han ido dividiéndonos cultural y lingüísticamente. Muchos historiadores dirán que se divide la historia moderna en un antes y un después del 11 de septiembre de 2001. La desconfianza hacia cualquier persona de ojos oscuros que hable árabe, la falsa información para justificar una guerra en Irak que ha polarizado el mundo entero, la actitud separatista en alza de algunas comunidades autónomas españolas, la batallas lingüísticas de la moderna Torre de Babel de los 25 miembros de la ampliada Unión Europea son asuntos que nos separan en vez de unirnos en el amanecer del siglo xxi.

En esta comunicación se examinará cómo la cultura y la lengua han sido usadas como herramientas políticas para excluir en vez de incluir. En primer lugar, se ilustrará esta tesis utilizando dos ejemplos, uno en los Estados Unidos y otro en España. En los dos casos, el de Mohamed Amry y el de Fátima Eldrisi, su cultura/religión crearon barreras dentro de las sociedades en que vivían. En vez de ver las diferencias culturales como una rica manifestación de una sociedad multicultural muchas personas se sienten aisladas en lugar de incluidas. En segundo lugar, se demostrará cómo la falta de conocimiento y diálogo sobre este prejuicio manifestado en alguna exclusión dentro de la propia sociedad crea todavía más problemas. En tercer lugar, se analizará cómo la identidad lingüística puede dividir a la gente política y socialmente. Y finalmente, se comentará sobre soluciones y propuestas didácticas para abrir el diálogo y comenzar a responder al problema. Desafortunadamente lo que se encuentra con frecuencia después del once de septiembre es una continua sospecha generalizada hacia cualquier persona de rasgos árabes que se manifiesta de varias maneras.

1

Veamos el caso de un inmigrante argelino modélico en los Estados Unidos, Mohamed Amry, que se encontró con una auténtica pesadilla. Fue a los Estados Unidos para vivir en 1993. Ya en diciembre de 2002 cuando el fbi entró en su casa en los suburbios de Boston tenía su vida americana ya montada y en su camino a ser un sueño americano realizado. Tenía familia, mujer y hijo, buen trabajo en un club deportivo ganando 60.000 dólares al año, y además tenía la anhelada *Green Card* que legaliza su residencia. Dijo, «estaba tan integrado en la sociedad norteamericana, me consideraba un inmigrante modélico, que no me imaginaba que me hiciesen ningún reproche» (Cembrero, 2004a). Amry fue acusado por otro argelino, Meskini, que corría el riesgo de ser condenado a 105 años de cárcel por proyectar un atentado contra el aeropuerto de Los Ángeles. Según Amry, Meskini «debió de acusar a todos los árabes que conocía para complacer al fiscal» (Cembrero, 2004*b*). Amry tenía más suerte que muchos. Tenía un ángel guardián, su mujer Marie y su familia, y un abo-

ASELE. Actas XVI (2005). GRACE L. JARVIS. Lengua y cultura como barreras en vez de puentes
Centro Virtual Cervantes

gado que pudo elegir. El prestigioso abogado neoyorquino Somerstein, que conocía la atmósfera políticamente cargada, un ambiente de histeria después del 11-S, aconsejó a su cliente que se declarase culpable para lograr una condena bastante leve. Es lo que hizo, le cayeron 15 meses y tuvo más suerte que muchos presos musulmanes. Según él, «sus abogados eran de oficio, se manejaban mal en inglés y estaban perdidos en un sistema judicial norteamericano embalado después del 11-S». Dice que compartían la sensación de ser los chivos expiatorios que se había buscado una sociedad traumatizada. «Estábamos encarcelados a causa de nuestros orígenes y no de lo que habíamos hecho» (Cembrero, 2004*c*). También el prestigioso diario *The New York Times* en un editorial titulado «Demasiados terroristas son inocentes desafortunados» concluye que «no se incrementa con la propaganda hecha a propósito de detenciones sin relevancia o la violación de los derechos de personas cuyo único crimen aparenta ser su fe religiosa» (Cembrero, 2004*d*). El caso de Amry es un ejemplo de muchos en que en una cultura de miedo se discrimina por el origen (el mundo árabe) o la religión, una discriminación totalmente contraria a los valores de la constitución norteamericana. En una encuesta dirigida a musulmanes en los Estados Unidos que apareció en *The Los Angeles Times* en agosto de 2004, en respuesta a la pregunta, «¿Qué consideras el asunto más importante para la comunidad musulmana/americana hoy día?», el 21 %, el porcentaje más alto, dijo «los estereotipos, prejuicio, racismo» (King, 2004: A12*b*). Cuando preguntaron si algún individuo, organización religiosa, o negocio habían tenido alguna experiencia de discriminación después del 11-S, el 52 % dijeron que sí (King, 2004: A12*b*).

1.1

En España también hay varios casos de discriminación y prejuicio. Uno de los casos que más llamó la atención fue sobre el derecho de llevar el *hiyab*, símbolo de otra cultura/religión. Todos recordamos a la niña Fátima Eldrisi rechazada de dos escuelas concertadas por llevar el *hijab*. Según José María Guelbenzu, la pequeña Fátima es Fátima con su pañuelo. Si el pañuelo exhibe una creencia o una convicción no las exhibe más que un punk con su cresta, un sacerdote con su tonsura, un judío con su kipá o un seguidor del Real Madrid con su insignia y su bufanda. Es más, esa exhibición expresa una convicción, un orgullo, una adscripción, pero en principio no implica una agresión ni un desprecio hacia los demás, y, sobre todo, no anula la personalidad de su portador: más bien la manifiesta (Guelbenzu, 2002a). Guelbenzu afirma que las creencias de cada cual son respetables mientras con el ejercicio de ellas no se atente contra los derechos humanos. Sigue diciendo que «del encuentro entre personas pertenecientes a culturas u orígenes culturales diversos debe desprenderse de manera sana una aportación permanente y positivamente conflictiva a la suma de diferencias y de semejanzas que nos caracteriza como convivientes en un país libre y laico. Por eso es importante diferenciar y aquilatar antes de emitir opiniones demagógicas. La sustracción de identidad es el peor crimen contra el ser humano» (Guelbenzu, 2002*b*).

1.2

La cuestión de la identidad y la consecuente exclusión o inclusión por razones de ser parte de esta identidad no solamente tiene que ver con símbolos visibles sino también con la lengua.

En una entrevista con José Antonio Pascual, él responde sobre uno de los asuntos del III Congreso de la Lengua Española (2004), la identidad lingüística. El tema del Congreso ha sido «La globalización de una lengua plural». En respuesta a unas preguntas de J. Rodríguez Marcos sobre la identidad lingüística, Pascual dice que la identidad lingüística significa «identidad como identificación respecto a un lugar: acentos, giros y cuestiones casi familiares: un taxista sabe que no eres de

ASELE. Actas XVI (2005). GRACE L. JARVIS. Lengua y cultura como barreras en vez de puentes
Centro Virtual Cervantes

la ciudad porque llamas calle a una avenida. Cuando el entrevistador insiste y pregunta, ¿nada que ver con las esencias nacionales?, Pascual responde: "La lengua no es la sangre de mi espíritu". Bernardo Atxaja escribe en euskera, pero detrás tiene toda la literatura norteamericana. Uno puede obtener el Nobel de Física escribiendo en inglés y siendo chino. La lengua no condiciona el pensamiento» (Rodríguez Marcos, 2004).

Otros claramente no estarían de acuerdo. «Europa capital Babel», así llamado por Patricia Martínez y Rafael Panadero comentan las dificultades existentes desde la ampliación el 1 de mayo de 2004. La Unión Europea ha pasado de tener 11 lenguas oficiales a 20. Hacer que se entiendan 460 millones de personas es un gran desafío. La Comisión Europea ofrece para la segunda lengua de occidente el mismo trato que para el esloveno o el letón. En un pacto para reducir las lenguas en la sala de prensa al inglés, francés y alemán han dejado el español y el italiano fuera. José Manuel Barroso, Presidente de la Comisión, responde a las protestas argumentando que son «problemas puramente logísticos». Dice que no entiende que «se contraponga el orgullo nacional a una práctica racionalizadora en el uso de los escasos recursos disponibles» (Rituerto, 2005*a*). Antes de 2006, la Comisión tendrá que aumentar mucho la plantilla (800 personas) de traductores para incluir las nuevas nueve lenguas. A pesar de reducir el número de páginas de documentos internos de 32 a 15, el retraso es descomunal: «Hay 60000 páginas de informes de todo tipo esperando ser interpretadas» (Martínez/Panadero, 2004). Ian Anderson, el portavoz danés del Director General de Interpretación, Mario Benedetti, dijo «No se puede pretender que el que alguien escribiera un libro muy importante hace 400 años es un argumento para defender una lengua en el siglo xxi» (Rituerto, 2005*b*). Evidentemente fue una referencia al cuarto centenario de El Quijote. Los burócratas de la comunidad parecen más gigantescos que estos molinos famosos de la primera novela moderna tan identificada con la cultura española.

1.3

Otro caso de uso de la identidad lingüística y cómo puede ser utilizada para excluir política y económicamente es la aprobación del decreto de julio de 2004 de la Consejería de Educación que establece dos niveles de aprendizaje de euskera. Requiere un nivel 2, nivel 1 es «coloquial», un nivel similar a un cuarto curso de los cinco que supone el estudio de una lengua en la Escuela Oficial de Idiomas. Este decreto supone la pérdida de la estabilidad en el puesto de trabajo conseguida por los profesores interinos a lo largo de 15 años de docencia profesional (Blázquez, 2005). Unos 157 profesores acudieron a Enrique Mújica, el Defensor del Pueblo, después de llevar encerrados más de un mes en el Instituto Bertendona de Bilbao. Estos profesores se consideran afectados por este decreto sobre el proceso de euskaldización. Aparte del encierro, una representación de los profesores acude a cada acto del Departamento de Educación para hacer fuerza y realizan mesas redondas y debates. Los profesores han criticado que el *lehendakari* no les haya recibido tras 11 meses. Es evidente que estos profesores, todos con más de 15 años de experiencia se sienten marginados por el cambio de las reglas que les excluyen y les perjudica su futuro. Podríamos preguntar, ¿Qué diferencia hay entre este cambio de «reglas de juego» con los cambios en los institutos donde Fátima quería asistir? El entonces ministro Juan Carlos Aparicio que consideró acertada y lógica la previsible decisión del Instituto Juan de Herrera de San Lorenzo de El Escorial de no permitir que Fátima acuda al centro cubierta con *hiyab* dice que «las personas que acuden a integrarse en la sociedad española deben integrarse sabiendo que hay reglas de juego que también afectan a la educación y a la igualdad de género». El ministro se mostró convencido que no era necesario en España llegar a promulgar una ley como la que se aprobó en Francia para prohibir este tipo de símbolo en los

ASELE. Actas XVI (2005). GRACE L. JARVIS. Lengua y cultura como barreras en vez de puentes
Centro Virtual Cervantes

centros educativos (El Mundo, 16.6.2002). Según algunos, parte del problema es la falta de conocimiento de lo que significan estos símbolos religiosos como el *hiyab* y otra parte del problema es la falta de debate. La profesora de Sociología del Mundo Árabe y arabista de la Universidad Autónoma de Madrid, Gema Martín Muñoz, indica que el *hiyab* es un término genérico que en la actualidad permite mostrar de forma explícita la condición e identidad en lo «religioso y cultural» de musulmanas a las mujeres que lo desean. «Es un pañuelo (tejidos de diferente densidad y grosor, gasas, turbantes) que cubre de manera diversa el pelo o parte de él, pero no el rostro. Su significado no llega al principio de aceptación del modelo patriarcal que sí existe en los otros velos. Su función en la mayoría de las sociedades musulmanes (y no solo árabes o magrebíes) es ganar el espacio público que sería precisamente lo contrario de lo que desearían las posiciones patriarcales más conservadoras dentro del mundo islámico» (Valero, 2004: 2). En un artículo en *El País*, Martín Muñoz comenta que el uso de *hiyab* tiene una carga de «autoafirmación cultural», y no sólo de afirmación religiosa. La autora deja claro que «los valores musulmanes nutren y legitiman el modelo social», pero esta hiperreligiosidad que horroriza en occidente, donde está considerada como un síntoma retrógrado e involucionista, no puede sino crear alguna clase de rechazo en los países de acogida (Galán, 2004: 8).

Es evidente que estos posibles malentendidos y falta de conocimiento que crean tanto prejuicio exigen mayor debate en la sociedad. John Vinocur preguntó en el *International Herald Tribune*, «¿Dónde está el debate sobre los musulmanes europeos?» después del asesinato del director de cine Theo Van Gogh en Holanda. Según Vonocur, la futura integración de las poblaciones musulmanas es el subtexto de casi todo: Irak, educación, trabajo, etc., pero no se debate, no se habla. «En busca de un tono de moderación, Europa está torturada por sus propios miedos» (Vinocur, 2004: 2).

El mundo académico tiene que responder a su papel educativo e informativo creando foros de debate como ha hecho la Universidad Internacional de Andalucía en 2004. Bernard Stasi, ex ministro francés y autor del «Informe Stasi», el máximo responsable de la Misión para la Lucha contra las Discriminaciones y por la Igualdad en Francia, recordó a un público; en un ciclo de conferencias sobre política, cultura y educación con el tema «Una sociedad laica. Una escuela laica»; que «La laicidad no es enemigo de ninguna religión, sino que las respeta y trata a todas por igual; el Estado no interfiere en el funcionamiento de las iglesias y estas no juegan ningún papel en la vida política del país» (De la Hera, 2004: 49*a*). Valero, miembro de Entrepueblos y del Movimiento de Renovación Pedagógica Escol d'Estin Gonzalo Anaya del País Valencià no estaría de acuerdo con la ley de velo francesa que no permite símbolos ostentosos que defiende Stasi. Dice Valero, «si rechazamos de nuestros pupitres, de los planes de educación especial o compensatoria, de las "aulas de enlace" a estos inmigrantes por cuestiones de aspecto externo, de alguna manera estaremos potenciando que "nuestro alumnado nativo perciba que los ciudadanos de bien responden a un patrón estético, a una ropa, a unas zapatillas, pantalones, gustos, estilos de vida, temas de conversación, claramente monoculturales"» (Valero, 2004: 1).

Está claro que nuestra respuesta como profesores de lengua y cultura es buscar soluciones educativas. Me gustaría sugerir algunas pedagógicas y otras fuera del aula que podrían facilitar el debate intercultural.

2

Chip F. Peterson de la Universidad de Minnesota describe tres modelos de educación experiencial para preparar estudiantes para un mundo de justicia social. Estos estudios tienen objetivos explícitamente sociales para promover paz internacional, ayudar a los pobres y mejorar la comuni-

ASELE. Actas XVI (2005). GRACE L. JARVIS. Lengua y cultura como barreras en vez de puentes
Centro Virtual Cervantes

cación intercultural. Los tres modelos son de Augsburg College Center for Global Education (CGE), The Higher Education Consortium for Urban Affairs (HECUA), y University of Minnesota's Minnesota Studies in International Development (MSID). Los tres también tienen un enfoque en diferencias de clase, poder y justicia social. Son estudios interdisciplinarios y los estudiantes utilizan teoría social para poder entender los problemas del mundo actual globalizado. Estos programas son muy fuertes en el extranjero. Los estudiantes exploran cómo funciona el mundo y cuál es su sitio en este mundo. El/la estudiante comienza a examinar su propia visión del mundo y aprende que hay miles de maneras de entender la realidad en sociedades distintas. La relación entre profesor/estudiante se basa en *cognitive equality*, es decir, que los participantes en el proceso de educación son participantes en conversación social; los profesores y los estudiantes son compañeros en el proyecto. Otras cosas que los tres programas tienen en común es que siempre hay un número limitado (30 estudiantes) y tienen un programa curricular en común. Los tres programas insisten en que los estudiantes escuchen a varias voces, en varios lugares. Así pueden aprender los matices de los asuntos que investigan. Las tres organizaciones incluyen prácticas para facilitar contacto con las realidades sociales del país donde estudian. Tratan de evitar oficinas de tipo clase media y prefieren colocar a los estudiantes en un ambiente rural o en un barrio urbano pobre. Hay estancias de corto plazo y de largo plazo (un año académico) y es evidente que los estudiantes que se quedan todo el año tienen un alto nivel de compromiso social. Muchos solicitantes a los programas tienen una mentalidad de querer «salvar el mundo» y por eso el análisis en el contexto académico es muy importante. Una mujer aborigen en Australia dijo «si has venido para ayudarme, pierdes tu tiempo, pero si has venido porque tu liberación se une con la mía, vamos a caminar juntos» (Peterson, 2003: 31). Estos tres programas de estudios universitarios están diseñados para subir la conciencia social aprendiendo dentro de la realidad actual, fuera de las aulas tradicionales. La experiencia requiere que entiendan la importancia de poder tolerar la ambigüedad, que puedan analizar críticamente problemas que se presenten, que puedan tomar decisiones cuando no hay nada seguro. Preparar a los estudiantes para esto es mucho y muy difícil, pero es imperativo para cumplir con la misión de la educación liberal.

2.1

Otro que tiene una visión para mejorar la comunicación intercultural es Daniel Barenboom. Ha creado una orquesta de 150 músicos de Israel y Cisjordania con la idea de aprender a convivir tocando música. Se llama «East meets West», un encuentro entre el oeste y el este. Recientemente tocaron *La Fuerza del Destino* de Verdi recordando la protesta de un padre por un matrimonio de dos religiones y la trágica muerte que siguió (*National Public Radio*, 2005). Hay lecciones pedagógicas en la música, en la convivencia, en el diálogo judeo-islámico que ofrecen soluciones para poder tender algún puente.

2.2

Bernard Stasi aboga por enseñar la historia de las religiones como una solución pedagógica a la falta de entendimiento entre religiones y culturas. En Sevilla en noviembre de 2004 defendió la conveniencia de que los alumnos de las escuelas públicas estudiaran la historia de todas las religiones «porque forman parte de la historia y la cultura», y afirmó que las sociedades laicas «no deben ignorar las religiones» (De la Hera, 2004). Es una solución más tradicional que las que presentó Chip Peterson o lo que está haciendo Daniel Barenboom pero tiene muchas posibilidades también para mejor el entendimiento intercultural.

ASELE. Actas XVI (2005). GRACE L. JARVIS. Lengua y cultura como barreras en vez de puentes
Centro Virtual Cervantes

2.3

Algunos eurofuncionarios apuestan por recuperar el esperanto, un idioma neutro y transnacional que nació en 1887, como salida a este laberinto lingüístico y para mejorar la comunicación intercultural. Dicen que se puede aprender en el 10 % del tiempo que se requiere el estudio de cualquier otra lengua (Martínez/Panadero, 2004: 9). Sería una solución lingüística complicada que no tiene en cuenta la realidad de las feroces lealtades a las diversas culturas representadas por las diferentes lenguas de la Unión.

Para implementar todas estas soluciones y resolver los problemas mencionados anteriormente hay que crear una sociedad auténticamente multicultural. Según un editorial en El País en 2002, «la sociedad multicultural sólo podrá desarrollarse armónicamente si se asienta en el reconocimiento leal y sin restricciones por parte de los elementos que la componen de unas reglas de comportamientos comunes, inspiradas en los principios y valores constitucionales vigentes en el país. Uno de estos principios y valores es el deber de educar a los hijos por parte de los padres que el Estado español garantiza por ley hasta los 16 años y que financia con los impuestos. Otro es el carácter aconfesional de la escuela pública, que no impone ningún ideario religioso, pero que respeta las creencias particulares de los alumnos, cuidando que ninguna de ellas se convierta en elemento de discriminación o de imposición».

Sea España o los Estados Unidos, como profesores de lengua y cultura no podemos permitir que nos domine un ambiente de miedo y sospecha del vecino diferente. Hemos visto los ejemplos de discriminación de Amry y de Fátima, los problemas de comunicación de lengua, y también hemos visto algunas soluciones didácticas para comenzar a mejorar lo que es un problema importante en el comienzo del siglo XXI. No queremos que sea demasiado tarde como diría Bertold Brecht: «Ahora me llevan a mí pero ya es tarde».

Bibliografía

Blázquez, Miriam: «Interinos sin perfil lingüístico se encierran» en *Magisterio* [en línea], <http://www.magisnet.com, 31 de marzo de 2005>

Cembrero, Ignacio: «Una pesadilla americana» en *El País*, 12 de diciembre de 2004.

El Mundo: «*Chirac a favor de prohibir el velo y otros símbolos religiosos en las escuelas públicas francesas*», en *El Mundo* [en línea], <http://www.elmundo.es>, 18 de diciembre de 2003.

El Mundo: «*Los profesores que perderán su estabilidad laboral por no hablar euskera acuden a Enrique Mújica*» en *El Mundo* [en línea], <http://www.el mundo.es>, 28 de marzo de 2005.

Echezarreta Ferreri, Mayte: «Velo Islámico versus velo occidental» en *Diario Sur*, 25 de enero de 2004.

Galán, Lola: «Al futuro con el pañuelo», en *El País*, 30 de mayo de 2004.

Guelbenzu, José María: «Velo e identidad», en *El País*, 1de marzo de 2002.

Hera, José María de la: «Bernard Stasi aboga por enseñar la historia de las religiones», en *Málaga Hoy*, 12 de noviembre de 2004, p. 49.

Hite, Shere: «No a una democracia islámica sin derechos humanos» en *El Mundo*, 27 de abril de 2004, p. 4.

King, Meter: «Muslims in Las Vegas», en *The Los Angeles Times*, 3 de agosto de 2004, p. A12-13.

Rodríguez Marcos, Javier y José Antonio Pascual, «Hoy la prensa marca la norma», en *El País*, 13 de noviembre de 2004, p. 3.

Marín, Gloria: *El velo y la escuela contra la restricción de las libertades y sus débiles argumentos* [en línea], <http://www.pangea.org/ariadna/velo-escuela>

Martínez, Patricia y Rafael Panadero: *Europa, Capital Babel*, en *Revista del Domingo*, 25 de julio de 2004.

ASELE. Actas XVI (2005). GRACE L. JARVIS. Lengua y cultura como barreras en vez de puentes
Centro Virtual Cervantes

Navarro-Valls, Rafael: «La referencia al cristianismo en la Constitución Europea», en *Aceprensa*, 22 de octubre de 2003.

Peterson, Chip F.: «Preparing Engaged Citizens: Three Models of Experiential Education for Social Justice», en *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad.*

Rituerto, Ricardo M. de: «El español contra las cuerdas en la UE», en *El País*, 27 de febrero de 2005, p. 11.

Sánchez Cámara, Ignacio: «Cristianismo y Constitución Europea», en *ABC*, 31 de mayo de 2003.

Valero, José Antonio Antón: «La discusión sobre el velo y la capacidad de la escuela para el debate cultural», en *Pueblos*, 6 de septiembre de 2004, publicado en MUGAK, Centro de Documentación sobre racismo y xenofobia, nº. 26, 2004.

Valls, Ramón: «Cristianismo en la Constitución Europea», en *La Vanguardia*, 21 de julio de 2003.

Vinocur, John: «Where is the debate on Europe's Muslims?», en *International Herald Tribune*, 9 de noviembre de 2004.

ASELE. Actas XVI (2005). GRACE L. JARVIS. Lengua y cultura como barreras en vez de puentes
Centro Virtual Cervantes