

Modelos curriculares de enseñanza de las lenguas vernáculas en España

Curricular Models of Teaching of Vernacular Languages in Spain

*Manuel Fernández Cruz***

*Elizabeth Carrizo**

*Emilio Jesús Lizarte Simón***

Resumen

Este trabajo presenta la situación actual de la enseñanza de las lenguas vernáculas en España a partir de los modelos organizativos. El texto que aquí se presenta pretende analizar el impacto de las distintas políticas de enseñanza de las lenguas en España. Se realiza una descripción de los modelos de enseñanza de las lenguas en las Comunidades Autónomas, las modificaciones de la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) en la enseñanza de las lenguas en España (axiomas indiscutibles en el diseño de políticas de enseñanza de las lenguas) y la vinculación política que se establece entre la enseñanza de las lenguas y la construcción de nuevas naciones-estado. La discusión académica sobre las cuestiones lingüísticas y de políticas de promoción, uso y enseñanza de las lenguas vernáculas, sigue siendo un tema de interés académico, sociopolítico y cultural.

Palabras clave: comunidades autónomas, lenguas vernáculas, política lingüística, políticas educativas, sociolingüística.

Abstract

This paper presents the current situation of the teaching of vernacular languages in Spain from the organizational models. The text presented here aims to analyze the impact of different language teaching policies in Spain. A description of the models of language teaching in the Autonomous Communities, the modifications of the Organic Law for Improvement of the Educational Quality (LOMCE) in the teaching of languages in Spain (indisputable axioms in the design of teaching policies of languages) and the political relationship between the teaching of languages and the construction of new nation-states are carried out. Academic discussion on linguistic issues and policies for the promotion, use and teaching of vernacular languages remains as an issue of academic, sociopolitical and cultural interest.

Keywords: autonomous communities, vernacular languages, linguistic policy, educational policies, sociolinguistics.

** Universidad de Granada (España)

* Universidad Nacional de Salta (Argentina)

1. Introducción al problema lingüístico en España

Con la Constitución democrática de 1978 cambió radicalmente la estructura política de España, transformándose en una monarquía constitucional a través de un proceso de “reforma” política y articulando su territorio en diecisiete Comunidades Autónomas con gobierno y parlamento propio¹. En algunas de estas Comunidades Autónomas (en todo o en parte de su territorio) se hablan lenguas distintas del *español* o *castellano*²³, que adquirieron el carácter de cooficiales junto al castellano, lengua española oficial de todo el Estado (Cortes Generales, 1978, art. 3.1.2.). Estas lenguas cooficiales son el vascuence o euskera –hablado en el País Vasco y parte de Navarra–, el gallego –hablado fundamentalmente en Galicia–, el valenciano –hablado fundamentalmente en Valencia– y el catalán –hablado en Cataluña y en las Islas Baleares– (Ministerio de Política Territorial, 2010)⁴.

Son los propios gobiernos de las comunidades autónomas los que tienen la obligación legal de dictar las normas de uso de las lenguas cooficiales en su territorio y, también, las referidas a su enseñanza y utilización como lenguas vehiculares en el ámbito escolar, bajo el paraguas constitucional del especial respeto y protección de la diversidad lingüística como recoge la Constitución. Así, desde el año 2000, las diecisiete Comunidades Autónomas tienen las competencias plenas en materia de Educación, desarrollando las leyes educativas de carácter general que dicta la Administración Central y gestionando los procesos de escolarización y de organización curricular.

En este marco constitucional y legal, el conjunto de modelos lingüísticos y políticas de enseñanza de las lenguas (del español y de las lenguas propias de las distintas Comunidades Autónomas) no atiende en lo fundamental sólo a cuestiones filológicas,

¹ Andalucía, Aragón, Principado de Asturias, Islas Baleares –Illes Balears–, Canarias, Cantabria, Castilla –La Mancha, Castilla y León, Cataluña –Catalunya–, Extremadura, Galicia –Galiza–, Comunidad de Madrid, Región de Murcia, Comunidad Foral de Navarra, La Rioja, Comunidad Valenciana –Comunitat Valenciana y País Vasco –Euskadi–. Existen, además, dos ciudades autónomas en el norte de África: Ceuta y Melilla. En este documento usaremos las denominaciones en castellano simplificadas (Baleares, Madrid, Murcia, Navarra, Valencia).

² Sinónimos en el lenguaje habitual, en la Constitución española se emplea el término “castellano”. El texto del artículo 3º de la Constitución fue corregido varias veces. Primero se designó como “castellano” y después como “castellano-español”, según recomendaciones de la Academia de la Lengua Española; finalmente se redactó como “castellano, que es la lengua española oficial del Estado”. La finalidad de esta redacción es aceptar varias lenguas que se hablan en España –denominadas en la Constitución “lenguas españolas”–, de las cuales una es el castellano, como lengua oficial del Estado que todos los españoles tienen el deber de conocer y el derecho a usar, y otras son las lenguas españolas consideradas como cooficiales en las respectivas comunidades autónomas. En este documento nos referiremos a las lenguas distintas del castellano como lenguas habladas en España (Marcos Marín, 1994) o lenguas vernáculos, denominaciones que consideramos sinónimas de los términos “nativas” –utilizado en la LGE– o “propias”, utilizado actualmente en los estatutos de autonomía y en la legislación de las diferentes comunidades autónomas.

³ En este documento usaremos indistintamente ambos términos.

⁴ Para esta denominación, seguimos la nomenclatura de lenguas reconocidas como oficiales en los estatutos de autonomía de las Comunidades Autónomas españolas, independientemente de las polémicas políticas o filológicas en torno a catalán y valenciano en Valencia y al catalán / lengua balear o mallorquín en las Islas Baleares (Véase Ministerio de Política Territorial, 2010). Así mismo, mientras el valenciano es reconocido en la Carta de las Lenguas Europeas Minoritarias, el mallorquín no lo es (aunque se debe entender que la lista de lenguas no es exhaustiva y se va modificando a partir de los distintos informes de expertos y de las aportaciones de los estados, las regiones y la sociedad civil –véase consejo de Europa, 2013–).

pedagógicas o técnicas, sino que se sitúa en el núcleo de la política general, “*discutiéndose en las comisiones parlamentarias y no en reuniones de gramáticos*” (Salvador, 1987: 77).

Esta situación ha generado en tres décadas y media enormes desencuentros entre los partidos políticos y tensiones de distinto grado en la sociedad española. Ya en los debates que llevaron a la redacción del texto constitucional se pudo observar que algunos congresistas entendían el uso preferente del castellano, desde el siglo XV, como un instrumento de dominio del antiguo Reino de Castilla sobre otros territorios de la península ibérica, con el que se imponían leyes y cultura. Otros congresistas, sin embargo, subrayaron el hecho de que una lengua se haya expandido más que otras como una realidad consustancial con la construcción del Estado nacional, siendo, además, un hecho de indiscutible utilidad el que una de las lenguas españolas –en este caso el *castellano*– sea la lengua franca entre todos los españoles. En estos mismos debates también se puede apreciar, por una parte, la importancia que algunos partidos políticos daban a la educación como medio de transformación social (Garrido Falla, 2001: 630-631) y, por otra, las distintas interpretaciones dadas: al “deber constitucional” de conocer el castellano y al “deber académico” de conocer las distintas lenguas cooficiales en las comunidades autónomas con lengua propia; y al derecho de los padres a la elección de la lengua de enseñanza para la escolaridad básica de sus hijos (Fernández Cruz, 2010; Ballester Cardell, 2013).

Estas discrepancias se han mantenido a lo largo del tiempo y han desembocado en sucesivas impugnaciones de normas relacionadas con el uso y la enseñanza de las lenguas habladas en España ante el Tribunal Constitucional (TC) y, paralelamente, en una sucesión de leyes educativas y normas de desarrollo de ellas (tanto a nivel nacional como autonómico), concomitantes con los cambios en los gobiernos central y autonómicos. Así, tanto en el ámbito administrativo y competencial (Ministerio de Educación *versus* gobiernos autonómicos), como en el judicial (Tribunal Supremo *versus* tribunales superiores de las comunidades autónomas) y en el político (recursos y sentencias del TC),⁵ estas controversias no se han llegado, aún, a resolver (Lozano Seijas, 1995; Ballester Cardell, 2013).

Intentaremos describir en este documento las políticas de enseñanza de las lenguas habladas en España y las intrínsecas relaciones entre estas y las dinámicas políticas generales del país. Para ello, presentaremos en primer lugar una perspectiva histórica contemporánea de la enseñanza de las lenguas y describiremos los modelos que en la actualidad existen en las diferentes Comunidades Autónomas. Posteriormente, plantearemos los cambios que para el futuro inmediato plantea la nueva *Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa* aprobada en España recientemente (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013) y concluiremos con unas reflexiones sobre la vinculación de las políticas lingüísticas a la construcción de las identidades nacionales y sobre la necesidad de profundizar sobre el impacto educativo y social de la enseñanza de las lenguas en España.

⁵ Para tener una descripción a la vez amplia y precisa de estos procesos, puede consultarse Ballester Cardell (2013).

2. Perspectiva histórica reciente de la enseñanza de las lenguas en España

Mientras que la estructura de la enseñanza de las lenguas extranjeras ha sufrido variaciones importantes a lo largo del siglo XX en España (Morales Gálvez y otros, 2000: 17-51), la enseñanza de las lenguas vernáculas de las distintas regiones prácticamente no ha tenido desarrollo en nuestro país hasta 1978, como ya hemos visto, con la promulgación de la actual Constitución Española, que consagró un modelo autonómico y descentralizado y dio carta de naturaleza al uso y a la enseñanza de las lenguas cooficiales dentro de un marco curricular reglado⁶. En efecto, los procesos de centralización del estado y la política de enseñanza del *castellano* como lengua común única de los españoles (que imposibilitaron la enseñanza “oficial” en lenguas como el *gallego* o el *atalán* durante siglos –Streicher-Arseneault, 2007–), sólo se vieron alterados en la historia reciente de España en el breve período 1931-1936, durante la *Segunda República*.

La Constitución de la Segunda República de 1931 (Cortes Constituyentes, 1931) aludía de forma indirecta, en el ámbito de las lenguas, a “*los derechos que las leyes del Estado reconozcan a las lenguas de las provincias o regiones*”, indicando que “*Salvo lo que se disponga en leyes especiales, a nadie se le podrá exigir el conocimiento ni el uso de ninguna lengua regional*” (Art. 4). En el ámbito de la educación, sus artículos 49 y 50 regulaban específicamente la enseñanza, reservándose el Estado la expedición de títulos académicos y profesionales y el derecho a establecer las pruebas y requisitos necesarios para obtenerlos, aun en los casos de los certificados expedidos por centros de enseñanza de las regiones autónomas. El estudio de la lengua castellana se estableció como obligatorio, debiéndose utilizar como vehículo de enseñanza en todos los centros de instrucción primaria y secundaria de las regiones autónomas. Aunque estas podían organizar la enseñanza en sus lenguas respectivas de acuerdo con las facultades que les concedieran los Estatutos de Autonomía, el Estado se reservó la posibilidad de mantener o crear en ellas instituciones docentes de todos los grados en el idioma oficial de la República, el castellano. En 1931 ya se publicaron normas que desarrollaban esta Constitución y que, por ejemplo, recogen en Cataluña la enseñanza en lengua materna (atalán o castellano) hasta los 8 años. Pero el estallido de la Guerra Civil y la instauración del régimen dictatorial del general Franco no permitieron su desarrollo, dando paso a partir de 1939, una vez finalizada la contienda, a un modelo recentralizador y de enseñanza única de la lengua común del estado: el español. De hecho, podemos afirmar que este modelo de enseñanza de una única lengua no se modificó oficialmente hasta 1970, con la promulgación de la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa –LGE– (Ministerio de Educación y Ciencia, 1970), la única ley de educación de alcance global en España desde que, más de un siglo antes, en 1857, se promulgara la primera ley general educativa del país: la Ley de Instrucción Pública, denominada coloquialmente “Ley Moyano”.

En la LGE se habla por primera vez de “*lenguas nativas*” y se incluye en ella referencias a su enseñanza. Si bien la LGE ha sido criticada en muchos aspectos como heredera y compendio de una educación anquilosada en la dictadura (fue tildada de

⁶ Para una visión global y profunda de los modelos educativos y políticos de la España contemporánea, véase Puelles Benítez (2000).

“tecnocrática” en un sentido peyorativo), no es menos cierto que se puede considerar una ley modernizadora y aperturista en determinados aspectos, entre ellos, el de la enseñanza de las lenguas vernáculas (Puelles Benítez, 1992). La LGE habla en sus artículos 14 y 17 del “cultivo, en su caso, de la lengua nativa en la Educación Preescolar –dos a seis años– y en la Educación General Básica –siete a catorce años–”. Sin embargo, esta ley no estaba acompañada de normas legales de uso o cooficialidad de las lenguas vernáculas de regiones como Galicia, País Vasco o Cataluña, lo que hacía muy difícil la integración de la enseñanza de las lenguas nativas en un modelo curricular coherente. Podemos hablar en este período más bien de un modelo político de *tolerancia*, en el que el uso de las lenguas vernáculas en las administraciones locales –ayuntamientos– y la existencia de centros en los que se enseñan las lenguas nativas y en los que se usan como vehículo de la enseñanza⁷, se ve respaldado paulatinamente con la promulgación de distintas normas, hasta llegar a 1975, año en el que se publica el *Decreto 1433/1975* (Ministerio de Educación y Ciencia, 1975) que, en su artículo primero

autoriza a los Centros de Educación Preescolar y Educación General Básica [...] para incluir en sus programas de trabajo, como materia voluntaria para los alumnos, la enseñanza de las lenguas nativas españolas” y que, en su artículo segundo, promueve el conocimiento de la lengua vernácula y su cultura asociadas, junto con la enseñanza del español (que ya se denomina en la norma “castellano”):

Las enseñanzas en estos Centros tenderá a asegurar el fácil acceso al castellano, lengua nacional y oficial, de los alumnos que hayan recibido otra lengua española como materna, así como a hacer posible el conocimiento de esta última y el acceso a sus manifestaciones culturales a los alumnos que la soliciten.

Como se indicó en la introducción, la Constitución de 1978 cambia la estructura misma del Estado y abre, como nunca antes se había hecho, el uso y la enseñanza de las lenguas vernáculas (que se denominan “propias” o “lenguas oficiales propias”) en las distintas comunidades autónomas. De hecho, su referente anterior, la Constitución de 1931, no fue tan generosa en este sentido, como se describió anteriormente. Tras la aprobación de la Constitución de 1978, se produce un breve período de vigencia de la Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE) (Ministerio de Educación, 1980). Esta ley obtuvo una sentencia en contra del Tribunal Constitucional en 1981 y su posible desarrollo se truncó con el cambio de gobierno en 1982, cuando se inició un proceso transitorio que culminó con la promulgación en 1985 de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) –aún en vigor con modificaciones– (Ministerio de Educación y Ciencia, 1985), y con las sucesivas leyes que la acompañaron, sucedieron y modificaron: en 1990 la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) (Ministerio de Educación y Ciencia, 1990), y en 1995 la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEGCE) (Ministerio de Educación y Ciencia, 1995). Estas leyes –sobre todo la LOGSE– sentaron las bases curriculares y organizativas de las enseñanzas no

⁷ Este período de tolerancia había comenzado tímidamente dos décadas antes, autorizándose en 1954 la apertura oficial de la primera ikastola –escuela de enseñanza del vasco– que abrió el camino de la “eskaldunización” de los niños y jóvenes a una lengua de tradición fundamentalmente oral y a la fijación y estandarización de todos sus dialectos en la norma que recibirá el nombre de “batua”.

universitarias en la España democrática. En el ámbito de las políticas lingüísticas en educación, la LOGSE era muy clara:

La aplicación de los mecanismos políticos y jurídicos propios de la transición permitió superar los residuos autoritarios subsistentes en la norma aprobada en 1970 [se refiere a la LGE] y abrir el sistema educativo a la nueva dinámica generada en diversos campos, muy singularmente a la derivada de la nueva estructura autonómica del Estado, que recoge en su diversidad la existencia de Comunidades Autónomas con características específicas y, en algunos casos, con lenguas propias que constituyen un patrimonio cultural común (LOGSE, preámbulo).

En la LOGSE se incluyen ya elementos de las lenguas vernáculas como capacidades básicas a desarrollar en las distintas etapas educativas: “*Utilizar de manera apropiada la lengua castellana y la lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma*” (LOGSE, Art. 13.a. De la Educación Primaria); “*Comprender y expresar correctamente en lengua castellana y, en la lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, orales y escritos*” (LOGSE, Art. 19.a. De la Educación Secundaria Obligatoria) o; “*Dominar la lengua castellana y la lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma*” (LOGSE, Art. 26.a. Del Bachillerato).

Un nuevo cambio gubernamental propició otro cambio legislativo con la promulgación de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002) que mantenía una estructura muy similar a la de la LOGSE en el ámbito de la enseñanza de las lenguas habladas en España. En 2008, se produce un nuevo cambio legislativo con la Ley Orgánica de Educación (LOE); finalmente en 2013, y tras el cambio gubernamental de turno, se aprueba la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013) que plantea modificaciones en la organización de la enseñanza de las lenguas habladas en España, como describiremos en el apartado siguiente.

A lo largo de este ir y venir de leyes educativas, que desarrollan los artículos 3 y 148 (sobre lenguas) y 27 (derecho a la educación) de la Constitución de 1978 de las leyes educativas promulgadas por el gobierno central, la mayoría de las Comunidades Autónomas con *lengua propia*, un modelo basado en principios de promoción y desarrollo de las lenguas minoritarias cooficiales, que se puede vincular a un proceso más general, de construcción de identidades y estructuras nacionales, así como al concepto de “ecología lingüística” que considera las lenguas minoritarias como sujetos de derecho y de protección, como “*formas amenazadas del pensamiento humano*” (Breton, 1979: 95) con relación a las cuales “*ante una situación de desigualdad [...] hay que promover políticas que ayuden especialmente al más débil*” (Junyent, citada por Moreno Cabrera 2000: 225) o, lo que es lo mismo, aplicar políticas de discriminación positiva. Los principios a los que aludíamos anteriormente son descritos por Menéndez (2003) en los siguientes términos:

a) Una lengua determinada es vínculo histórico y señal de identidad de la Comunidad que promulga la Ley. De ahí el calificativo de lengua propia, que figura en los estatutos de autonomía de los territorios bilingües.

b) Se debe compensar la situación de inferioridad en que se encuentra la lengua propia y, por tanto, la voluntad de promover su conocimiento y su uso en todos los ámbitos de la vida social hasta conseguir la normalidad de su uso. De ahí el nombre de normalización.

c) El precepto constitucional que establece la cooficialidad de la lengua propia con el castellano, lengua oficial del Estado, y con ello, la necesidad de establecer las condiciones que aseguren la posibilidad de utilizar en cualquier circunstancia cualquiera de las dos lenguas y con los mismos efectos legales. (Menéndez, 2003: 1)

Estos principios se plasmaron en el desarrollo de modelos organizativos y curriculares propios y diferenciados en las distintas Comunidades Autónomas con lengua cooficial –Cataluña, Galicia, Baleares, País Vasco y Valencia–, salvo en el caso de Navarra (Menéndez, 2003). Este marco legal de protección, promoción y uso en la esfera pública de las lenguas vernáculas, que se han desarrollado de manera desigual a lo largo de las cuatro últimas décadas en las distintas Comunidades Autónomas, se ha visto reforzado desde el punto de vista institucional con la firma por parte del estado español de la *Carta Europea de las Lenguas Minoritarias o Regionales* (Comisión Europea, 1992) y su ratificación en 2001.

Sin embargo, este documento no ha servido para conformar un consenso de política lingüística en España. Muy al contrario, las distintas administraciones autonómicas han utilizado la carta y, sobre todo, los informes periódicos sobre su grado de cumplimiento, bien para reivindicar sus propias políticas lingüísticas y criticar las del gobierno central,

Como puede verse, el Estado ha perdido, una vez más, la oportunidad de reconocer la pluralidad cultural y lingüística de España, su defensa y promoción, así como de reconocer a los alumnos el derecho a recibir enseñanza en la lengua oficial de su elección (Gobierno Vasco, 2003: 13)

bien para reforzar una asimetría en la promoción, uso y enseñanza de las lenguas vernáculas respecto al *castellano*, en el marco de otras políticas como la de inmersión desarrollada en Cataluña, interpretando de forma favorable a las propias tesis los documentos emitidos por los expertos:

El Gobierno español [...] se comprometió a asegurar que se impartiría enseñanza en las lenguas regionales o minoritarias a todos los niveles. El comité de Expertos entiende que estos compromisos significan que se impartirá enseñanza en catalán en aquellos territorios en los que se emplee esta lengua. La Carta no prevé la enseñanza obligatoria en catalán para todos los alumnos, sino, únicamente, que todos los alumnos reciban educación en catalán si sus padres así lo desean. (Consejo de Europa, 2008, punto 218)

De este modo, podemos afirmar que, con carácter general, las comunidades autónomas con lengua cooficial, al adquirir las competencias plenas en educación y desarrollar sus propios Estatutos de Autonomía y sus propias leyes educativas, han promovido: a) la generalización del uso de la lengua propia; b) la potenciación del uso de las lenguas vernáculas y su estudio en el sistema educativo y c) su conversión en lenguas vehiculares de la enseñanza.

Describiremos en el apartado siguiente de forma muy breve estos modelos para las comunidades con lengua cooficial (catalán- valenciano, gallego y vascuence), para dar una panorámica de la situación actual. No consideraremos otras lenguas minoritarias o regionales que son o podrían ser objeto de protección en España como: el *gallego* en Castilla y León, Extremadura y Asturias; el *bable* o lengua asturiana en Asturias; el *leonés* en Castilla y León; el *gallego-asturiano* en zonas limítrofes de Asturias y Galicia; el *catalán* y el *aragonés* en Aragón; el árabe en Ceuta; el *bereber* en Melilla; el *caló* y *romaní* como lengua

de los gitanos españoles o extranjeros residentes en España, respectivamente; el *portugués* en algunas zonas limítrofes con Portugal o el *occitano* o lengua *aranesa* en Huesca) (Ministerio de Política Territorial, 2010; Comisión Europea, 2013).

3. Situación actual de la enseñanza de las lenguas en España: des-centralización y bilingüismo. Los modelos organizativos

Con el avance en el tiempo de un modelo administrativo territorial basado en Comunidades Autónomas con amplias competencias políticas, podemos afirmar que los gobiernos de las nacionalidades con lengua cooficial han desarrollado actuaciones para “*gobernar, directa o indirectamente, el comportamiento lingüístico de una comunidad desde una consciente planificación idiomática*” (Salvador, 1987: 73), es decir, han puesto en marcha verdaderas políticas lingüísticas a través de leyes de normalización, tanto de carácter general como en el ámbito de la enseñanza y uso educativo de las lenguas, entendidas aquellas como

un cuerpo de ideas, leyes y reglamentos (política lingüística), reglas para el cambio, creencias y prácticas, destinadas a lograr un cambio planificado (o para detener un cambio que se está produciendo) en el uso de una lengua en una o más comunidades (Kaplan y Baldauf, 1997: 3)

o como

conjunto de acciones destinadas a alcanzar una situación lingüística que se considera deseable. Puede estar al servicio de una lengua fuerte, asegurando su estabilidad y facilitando su expansión. Pero [...] también al servicio de una lengua minorizada (sic) para estimular y apoyar su recuperación (Siguán, 1992: 97)

definiciones en las que ya se incluyen el estatus de las lenguas minoritarias y la legitimidad de su recuperación y promoción.

No parece tan claro, sin embargo, que en el caso del *español* no se haya desarrollado ninguna política lingüística específica (Salvador, 1987: 70), afirmando incluso algunos autores que esa política no ha existido nunca en la historia de España (Marcos Marín, 1994) o que esta se ha concentrado en la elaboración de normas gramaticales u ortográficas (Barrios, 2017) que reflejarían una política lingüística panhispánica –en el ámbito del uso internacional del *español*–, dentro de un discurso políticamente correcto de “unidad en la diversidad” (Albertoni, 2011). De hecho, lingüistas como Galmés de Fuentes, Lodares o Salvador, hablan más bien de una política lingüística institucionalizada contra la lengua común –el *castellano*– (Menéndez, 2003), y algunos escritores e intelectuales la consideran un detrimento de los derechos de los ciudadanos –especialmente de los hispanohablantes– en todo o parte del territorio de determinadas comunidades.

Descripción de los modelos de enseñanza de las lenguas en comunidades autónomas con lengua cooficial

Acorde, pues, con el desarrollo –o ausencia– de políticas lingüísticas, el sistema educativo español se ha organizado en diferentes modelos lingüísticos, con la dificultad añadida de la dualidad normativa gobierno central / Comunidades Autónomas, que produce confusión en el sentido de admitir distintas interpretaciones de las mismas

normas básicas (Villares Naveira, 2013; Vila, X, 2013; Vernet, J., 2013), en algunos casos contradictorias (Ballester Cardell, 2013: 6).

En el caso de las Comunidades Autónomas que no tienen lengua cooficial, la lengua vehicular de enseñanza es el castellano, aunque se está desarrollando de forma más o menos eficaz un proceso de ampliación de la enseñanza de lenguas extranjeras y de organización, cada vez mayor, de centros bilingües, que imparten sus enseñanzas en dos lenguas –español y una lengua extranjera– o, incluso, en una tercera lengua extranjera. La mayoría de las comunidades autónomas con lenguas cooficiales adoptaron, como se indicó anteriormente (Menéndez, 2003), una serie de principios básicos para el diseño de políticas lingüísticas y de enseñanza de las lenguas, que han desembocado en las distintas leyes de “normalización” –término de sentido político y no lingüístico– con dos modelos básicos de organización de su enseñanza, que se han desarrollado con variantes autonómicas: por una parte, el sistema que reconoce el derecho de elegir la lengua docente –denominado por Milian i Massana (1994) sistema de “separatismo lingüístico electivo”–, por ejemplo, País Vasco y Valencia, por otro, aquel en el que los alumnos no son separados en razón de sus preferencias lingüísticas, exigiéndose la utilización vehicular de ambas lenguas oficiales aunque en diferente medida en las etapas posteriores a la primera enseñanza; se denomina “sistema de conjunción lingüística” o “bilingüismo total” (integral en otras denominaciones) –por ejemplo en Cataluña–.

Así, podemos encontrar desde el modelo catalán de *inmersión*, en el que toda la enseñanza se imparte en la lengua propia de la Comunidad Autónoma, hasta otros modelos en los que la flexibilidad permitida en esta cuestión hace que cada centro educativo tenga su propio diseño lingüístico, como el País Vasco. No obstante, en todos los sistemas educativos la materia *Lengua y Literatura Castellana* es obligatoria en todos los niveles y etapas educativas excepto en la etapa educativa de Formación Profesional. Por otro lado, en las Comunidades Autónomas con lengua propia, ésta es materia de estudio en todas ellas.

La organización de la carga lectiva es también diferente en las comunidades autónomas sin lengua cooficial (el estado se reserva la organización del 65% de los contenidos y carga horaria) que en las que la tienen (la reserva es del 55%, quedando este 10% para la organización de la enseñanza de la lengua propia). Pero en las distintas normas estatales, no se han especificado las horas de lengua cooficial, por lo que las Comunidades Autónomas con lengua oficial distinta del castellano han de establecer el porcentaje de horas dedicadas a la enseñanza de la lengua propia, que ha variado en función también de los cambios políticos y legales que han ocurrido en cada una de ellas y en el Estado. Un estudio realizado por el sindicato FETE - UGT (2006) sobre carga horaria en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y su distribución en las Comunidades Autónomas, describió variaciones en algunos casos significativas en esta etapa educativa. Baleares, Cataluña, Navarra y Valencia destinaban un total de 420 horas al estudio de la lengua propia, mientras que Galicia disponía de 455 y País Vasco de 499 horas.

A continuación, se describen de forma esquemática los modelos curriculares de la enseñanza de y en las lenguas cooficiales y en *castellano*, en las distintas comunidades autónomas.

Islas Baleares

El modelo desarrollado en la comunidad autónoma de las Islas Baleares, procede de una estructura de bilingüismo integral, en la que los alumnos recibían como mínimo un 50% de las áreas en *catalán* . En la actualidad, y en medio de una fuerte polémica, se ha comenzado a implantar un modelo de enseñanza trilingüe (33% en *catalán* , 33% en *castellano* y 33% en *inglés*) a partir de la publicación del nuevo Decreto 15/2013, que implica un “*tratamiento integrado de las lenguas en los centros docentes no universitarios*” (Gobierno de las Islas Baleares, 2013).

Cataluña

El modelo de la Comunidad Autónoma de Cataluña es un modelo de inmersión lingüística, en el que toda la enseñanza de las etapas obligatorias se realiza en *catalán* , excepto en las materias de *Lengua y Literatura castellana* y las de lenguas extranjeras.

Galicia

El modelo curricular en la comunidad de Galicia estuvo basado en sus primeras fases en la idea de un bilingüismo equilibrado, impartándose algunas materias en *castellano* y otras en *gallego* . A partir del último cambio político en el gobierno de la comunidad autónoma (con la promesa de garantizar la educación en *castellano* a los padres que la demandaran), se publicó el Decreto 79/2010 (Xunta de Galicia, 2010), en el que no se opta por un modelo electivo que garantizaría una escolarización en *castellano* o *gallego* en función de las preferencias de los padres (como parecía desprenderse de las promesas electorales), sino por un modelo de plurilingüismo similar al de las Islas Baleares, que incorporaría el inglés como tercera lengua.

Navarra

En Navarra, existen cuatro modelos lingüísticos diferentes que son: Modelo A de enseñanza en castellano, con el *vascuence* o *euskera* como materia; Modelo B en el que tanto la lengua castellana como el *euskera* se utilizan para impartir las materias; Modelo D de enseñanza en *euskera* , con el *castellano* como materia; Modelo G de enseñanza totalmente en castellano, sin incorporar el *euskera* . Esta comunidad autónoma está dividida en tres zonas a efectos lingüísticos: Zona vascófona en la que la enseñanza del *euskera* es obligatoria y se autorizan los modelos A, B y D; Zona mixta en la que la incorporación del *euskera* a la enseñanza se realiza de forma gradual y se pueden autorizar los modelos A, B, D y G; Zona no vascófona en la que la enseñanza del *euskera* es apoyada y financiada por los poderes públicos de acuerdo con la demanda y se autorizan los modelos A y G.

País Vasco

En el País Vasco existe un modelo similar al navarro, con la diferencia de que no existen zonas no vascófonas, y también se basa, como aquel, aparte de un modelo de separación electiva, en tres modelos lingüísticos que son: Modelo A de enseñanza en castellano, con el *euskera* como materia; Modelo B en el que tanto la lengua castellana

como el euskera se utilizan para impartir las materias y; Modelo D de enseñanza en euskera, con el castellano como materia. El denominado Modelo X (denominado G en Navarra), en el que toda la enseñanza se realiza en *español*, es en la actualidad un modelo residual.

Comunidad Valenciana

El modelo valenciano es de un bilingüismo flexible. La Ley de Uso y Enseñanza del valenciano especifica los territorios de predominio lingüístico valenciano o valenciano-parlantes y los de predominio lingüístico castellano o castellano-parlantes. En Primaria, todos los centros ubicados en territorio de predominio lingüístico valenciano han de aplicar uno o más de los Programas de Educación Bilingüe. Estos Programas son: Programa de Enseñanza en Valenciano (PEV), Programa de Inmersión Lingüística (PIL) y Programa de Incorporación Progresiva del *valenciano* (PIP). En Secundaria, igual que en Primaria, en los municipios de predominio lingüístico valenciano todos los centros deben aplicar uno o más de los programas de educación bilingüe. Así mismo, en los centros de predominio lingüístico castellano que reciben alumnos de municipios de predominio lingüístico valenciano, también les será aplicado lo anteriormente mencionado. Los programas bilingües en secundaria son: Programa de Enseñanza en Valenciano (PEV) y Programa de Incorporación Progresiva del Valenciano (PIP).

4. Las modificaciones de la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) en la enseñanza de las lenguas en España

Como se ha descrito anteriormente, cada cambio de gobierno en la España democrática ha generado una nueva ley educativa, aunque manteniendo desde 1985 un marco general a través de la LODE, que se ha modificado muy poco desde su promulgación en 1985. Así, a lo largo de estas décadas y a través de las sucesivas leyes educativas, se han modificado distintos aspectos de la política educativa general, en función de los cambios producidos en el gobierno del Estado y en los gobiernos de las Comunidades Autónomas, sin que aquellos hayan supuesto un mayor consenso político o el cierre de las cuestiones polémicas en el ámbito del uso escolar y la enseñanza de las lenguas habladas en España.

Han sido identificado por algunos autores dos tendencias políticas a lo largo de esta década: por un lado, la “federalizante”, que considera España como “nación de naciones” y pretende la construcción de un estado federal –atribuida a partidos como PSOE e Izquierda Unida (IU) junto a los partidos nacionalistas–; por otro lado, la “re-centralizadora”, con énfasis en valores conservadores de la identidad española como nación-estado, atribuida al PP (Losada, A. y Máiz, R., 2005) y en la que podemos incluir, con distintos matices, formaciones políticas de reciente creación, como Unión, Progreso y Democracia (UPyD) en el ámbito nacional y *Ciutadans de Catalunya* (Ciudadanos de Cataluña) en esta Comunidad Autónoma.

La LOMCE, aprobada en el parlamento español en diciembre de 2013 con mayoría amplia, pero sin un consenso general (como ha sucedido en la mayoría de anteriores leyes educativas), dedica artículos de forma específica a la modificación del modelo de enseñanza de las lenguas. Debemos advertir sin embargo que, como ha ocurrido a lo

largo de la historia democrática reciente, la implantación de esta ley no estará exenta de tensiones, al ser las Comunidades Autónomas las responsables de su desarrollo a través de leyes de educación autonómicas y de normas curriculares y organizativas propias.

Considerado de forma global el nuevo articulado, dos ideas subyacen de forma clara en él: por un lado, la de la consecución de un modelo plurilingüe, que incluya tanto las lenguas que se hablan en España como las lenguas extranjeras; por otro lado, la de proteger la lengua común (*castellano*) en todo el territorio nacional y amparar los derechos de los castellanohablantes en las distintas comunidades autónomas, de forma específica el derecho a recibir enseñanza en *castellano* en la educación básica y postobligatoria, en cualquier punto de la geografía nacional. En este sentido, es una ley novedosa en relación con las seis leyes educativas precedentes.

Para apoyar estas afirmaciones, describiremos a continuación las referencias básicas a la enseñanza de las lenguas que aparecen en el articulado de la LOMCE.

a) La LOMCE incluye de forma prioritaria el dominio de, al menos, una segunda lengua extranjera, lo que tiene incidencia en la organización del currículo para las lenguas oficial y cooficiales:

El dominio de una segunda o, incluso, una tercera lengua extranjera se ha convertido en una prioridad en la educación como consecuencia del proceso de globalización en que vivimos, a la vez que se muestra como una de las principales carencias de nuestro sistema educativo. La Unión Europea fija el fomento del plurilingüismo como un objetivo irrenunciable para la construcción de un proyecto europeo. La Ley apoya decididamente el plurilingüismo... (LOMCE, Preámbulo)

b) En la LOMCE se mantiene el reparto de porcentajes de horarios escolares que fijan tanto el gobierno central, como las Comunidades Autónomas, dando un 10% adicional de horario para la enseñanza de lenguas a aquellas Comunidades Autónomas que tienen lengua cooficial.

El Gobierno fijará los objetivos, competencias, contenidos y criterios de evaluación del currículo básico, que requerirán el 55 por 100 de los horarios escolares para las Comunidades Autónomas que tengan lengua cooficial y el 65 por 100 para aquellas que no la tengan. (LOMCE; Art. 6bis, distribución de competencias)

c) El modelo curricular para la enseñanza de las lenguas (Lengua Castellana y Literatura, Lengua Cooficial, Primera Lengua Extranjera y Segunda Lengua Extranjera) se enmarca en la línea del plurilingüismo (Bilingüismo en Educación Infantil y Primaria y Trilingüismo en la Educación Secundaria), especificándose de forma explícita en la ley el tratamiento igualitario a las lenguas oficial y cooficiales. En este sentido, se aproxima a las políticas lingüísticas actuales de comunidades autónomas como Baleares y Galicia.

Los alumnos y alumnas deben cursar el área Lengua Cooficial y Literatura en el bloque de asignaturas de libre configuración autonómica en aquellas Comunidades Autónomas que posean dicha lengua cooficial, si bien podrán estar exentos de cursar o de ser evaluados de dicha área en las condiciones establecidas en la normativa autonómica correspondiente. El área Lengua Cooficial y Literatura recibirá un tratamiento análogo al del área Lengua Castellana y Literatura. (LOMCE, Currículos de Primaria y Secundaria)

d) Es en las denominadas “disposiciones adicionales” en las que se observa una clara tendencia a la protección de la lengua común –español–, y a la protección de los derechos de los que la hablan, invirtiendo significativamente las normativas anteriores que, como indicamos anteriormente, se han basado en el principio de protección de las lenguas minoritarias o autonómicas. En este sentido, se igualan en la ley como lenguas vehiculares de la enseñanza la lengua común y las lenguas cooficiales, haciendo explícito el derecho de los alumnos y sus padres a la enseñanza en castellano e, incluso, la obligación de las administraciones de ofrecer dicha enseñanza, y el derecho de los padres a llevar a sus hijos a un centro privado (cuyo coste sufragaría la administración autonómica) si los centros públicos a los que pudiere asistir el alumno no usaran el castellano como lengua vehicular de la enseñanza. Con estas disposiciones se pretende evitar la intervención de los tribunales de justicia en las reclamaciones de padres que quieren escolarizar a sus hijos en castellano y que encuentran dificultad –o imposibilidad– para ello en algunas zonas como Cataluña o las Islas Baleares.

Las Administraciones educativas garantizarán el derecho de los alumnos y alumnas a recibir las enseñanzas en castellano, lengua oficial del Estado, y en las demás lenguas cooficiales en sus respectivos territorios. El castellano es lengua vehicular de la enseñanza en todo el Estado y las lenguas cooficiales lo son también en las respectivas Comunidades Autónomas, de acuerdo con sus Estatutos y normativa aplicable [...]

Las Administraciones educativas adoptarán las medidas oportunas a fin de que la utilización en la enseñanza de la lengua castellana o de las lenguas cooficiales no sea fuente de discriminación en el ejercicio del derecho a la educación [...]

Los padres, madres o tutores legales tendrán derecho a que sus hijos o pupilos reciban enseñanza en castellano, dentro del marco de la programación educativa. Si la programación anual de la Administración educativa competente no garantizase oferta docente razonable sostenida con fondos públicos en la que el castellano sea utilizado como lengua vehicular, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, previa comprobación de esta situación, asumirá íntegramente, por cuenta de la Administración educativa correspondiente, los gastos efectivos de escolarización de estos alumnos y alumnas en centros privados en los que exista dicha oferta con las condiciones y el procedimiento que se determine reglamentariamente, gastos que repercutirá a dicha Administración educativa.

El recorrido que tenga esta nueva Ley en su desarrollo normativo en las comunidades autónomas, será con toda seguridad muy complicado, por lo habrá que esperar algunos años para comprobar si ha llegado a ser efectivo.

5. Algunas reflexiones sobre el impacto social de las políticas de enseñanza de las lenguas en España

Como última parte de este documento, y tras describir brevemente el proceso y la realidad actual de las políticas de enseñanza de las lenguas en España, podemos realizar ahora unas reflexiones sobre el impacto que en distintas esferas (laboral, educativa, etc.) tiene sobre los ciudadanos la puesta en práctica de las políticas lingüísticas. Estas

reflexiones incluyen una visión propia de la situación actual y del proceso que se ha seguido para llegar a ella y, en este sentido, contiene una cierta toma de posición, como también se encuentra en la gran mayoría de las publicaciones sobre las políticas lingüísticas (Véanse Marcos Marín; Junyent, Moreno Cabrera, Arzoz Santisteban; Losada y Máiz; Ballester Cardell; etc., citados en este documento), lo que argumentamos en la parte final de este apartado.

Así pues, si admitimos la importancia que puede tener para el futuro de la estructura política y social de España el uso direccional de las políticas de enseñanza y uso de las lenguas vernáculas y del *castellano*, cabe presentar algunos aspectos que tienen relación con ellas.

5.1. ¿Son importantes las políticas de enseñanza de las lenguas?

Debemos tener en consideración la importancia de las políticas lingüísticas y sus consecuencias sobre la vida de las personas (ciudadanos de un estado) y de los propios estados, estableciendo claramente la discusión en términos de colisión de derechos individuales o de derechos individuales y colectivos (Cedrà, 2013) y desterrando los argumentos simplistas en el debate. Sirva como ejemplo la importancia que se ha dado en el debate a la propia denominación oficial de las lenguas, que hemos descrito anteriormente en el caso del *español* y del *valenciano*, y que actualmente se vive para el *catalán aragonés* y el *aragonés*, que han pasado a llamarse *Lengua Aragonesa Propia del Área Oriental (LAPAO)* y *Lengua Aragonesa Propia del Pirineo y Prepirineo (LAPAPYP)*. La hilaridad o irritación que puede producir este hecho (López Susín y Martínez Tomey, 2013) se puede asumir para debates anteriores sobre el uso del término *español* o *castellano*.

Así, habríamos de considerar en el debate sobre las políticas lingüísticas lo que ha sido ampliamente reconocido por la literatura: a) las relaciones que existen entre las lenguas y las identidades nacionales, siendo que aquellas “*terminan por definir la pertenencia nacional, distinta a la jurídica (la de la nacionalidad)*” (Beacco, 2003) y b) las relaciones entre las políticas de enseñanza de las lenguas (vinculadas a las políticas lingüísticas generales y a las políticas educativas) y la cohesión o disgregación social que se puede promover a partir de aquellas (construcción, destrucción y evolución de las identidades nacionales y subnacionales y, por ende, de naciones y de los estados-nación) (Losada y Máiz, 2005) y c) la capacidad que tienen estas políticas, independientemente de la realidad en el uso de las lenguas, de modificar a lo largo del tiempo las estructuras políticas y sociales. Un ejemplo que se cita frecuentemente de convivencias de las lenguas es el de la Confederación Helvética y su modelo cuatrilingüe *alemán-francés-italiano-romanche* pero, al margen de las diferencias históricas con España en cuanto a la construcción del estado-nación, esta situación es relativamente reciente, pues en origen se trataba de un estado monolingüe de lengua alemana que, a partir de las reivindicaciones políticas igualitarias procedentes de Francia, admitió a mediados del siglo XIX la cooficialidad de las otras tres lenguas y que actualmente, presenta dos zonas reales de uso lingüístico: la alemana, muy mayoritaria, y la romanche, con mucho menor territorio (Garayzábal Heinze, y García Hernández, 2005).

5.2. ¿Existen axiomas indiscutibles en el diseño de políticas de enseñanza de las lenguas?

Cabe replantearse si los principios derivados de la ecolingüística (Haugen, 1972; Fill y otros, 2001; Bastardas, 2002) deben ser tomados como axiomas indiscutibles. Estos principios han sido asumidos por el Estado en España y reforzados con elevados compromisos internacionales como los derivados de la firma y ratificación de la *Carta Europea de las Lenguas Regionales y Minoritarias* (que tiene un desarrollo muy desigual en los distintos países europeos, lo que ha sido definido como una “Europa de muchas velocidades” por autores como Van de Craen (2013)). En el caso español, la firma y ratificación de este documento ha llevado a una elevada protección y promoción de las lenguas cooficiales, con todo tipo de medidas de discriminación positiva a su favor, que se consideran aún insuficientes por determinados autores (Arzoz Santisteban, 2008: 45) y que han implicado el desplazamiento del *castellano* de muchos lugares de la esfera pública en los que tenían presencia muy asentada en la tradición de los hablantes en España (sirva como ejemplo la eliminación de toponímicos en *español* en mapas, guías y otros documentos oficiales).

Buscar parámetros de simetría y coexistencia entre las lenguas que se hablan en España, fuera de estos principios, quizá tenga sentido teniendo en cuenta las estrechas relaciones entre el aprendizaje de las lenguas y la penetración y apropiación de las formas culturales asociadas (Tochon, 2010; Qi, 2013), en un mundo cada vez más global, que se caracterizará en las próximas décadas por una aceleración de los procesos de internacionalización –como el de la educación superior– (Gijón y Crisol, 2012) y en el que la tendencia será la de eliminación de fronteras económicas, culturales y lingüísticas. Así, si seguimos el argumento de la protección de las lenguas minoritarias, el *español*, lengua internacional por excelencia junto al *inglés*, podría ser considerada minoritaria en el ámbito de la multilingüe Unión Europea y, por tanto, no menos digna de protección que otras en el ámbito interno de España (Marcos Marín, 1994: 12).

¿Se vinculan las políticas de enseñanza de las lenguas a la construcción de nuevas naciones-estado?

Se hace necesaria una reflexión sobre el papel directo de las políticas lingüísticas en la construcción de nuevas naciones o naciones-estado en el interior del propio Estado español. Puelles Benítez (2010) ha descrito de forma enciclopédica las relaciones entre ideologías y educación en la España contemporánea, indicando problemas esenciales en el desarrollo e impacto de los modelos lingüísticos en educación como, por ejemplo: la dificultad de admisión de la coexistencia de las dos lenguas –tanto por parte de los castellanohablantes como de los hablantes de las otras lenguas vernáculas–; la existencia de variedades dialectales, que obligó a ajustar de forma muy rápida las lenguas a una norma de uso –caso del gallego y del vascuence–; la dificultad de encontrar un equilibrio en el que una lengua no se imponga sobre otra en un territorio determinado (Puelles Benítez, 2010: 244-245) o, finalmente, la discrepancia entre los límites administrativos de las comunidades autónomas y los límites geográficos del uso de las lenguas (Puelles Benítez, 2010; 2012).

La vinculación de la lengua a una identidad nacional se plantea de esta forma como evidente y ha sido explicitada claramente por defensores del nacionalismo. Incluso afirma Breton (1979) que las políticas lingüísticas “*explican en un sitio el mantenimiento y la integración, y en otro la dislocación*”. Por este motivo, consensuar a nivel de Estado una política nacional de lenguas –partiendo de la realidad de un estado-nación multilingüe (en el sentido de Mackey, 1992) – puede ser un elemento que ayude a solucionar –al menos en parte– los problemas existentes, bien en la dirección de mantener una fuerte presencia del *español* en la esfera pública común de todo el territorio, bien de crear regiones lingüísticas diferenciadas, donde el *castellano* no tendría más que un papel subsidiario. Es obvio que los modelos políticos y territoriales, así como los referidos al concepto de nación, serían muy diferentes en cada caso.

¿Se genera discriminación en la aplicación de políticas de enseñanza de las lenguas?

La implantación de los diferentes modelos lingüísticos ha generado, según afirman algunos actores sociales (FETE-UGT, 2006), situaciones discriminatorias en el profesorado y en otros funcionarios en el acceso a la función pública, de gran importancia en España, país con una de las mayores tasas de empleados gubernamentales –en todos los niveles, estatal, autonómico y local– de nuestro entorno y con un gran predominio de la educación pública. Si bien es cierto que un análisis pormenorizado de cada comunidad autónoma puede no mostrar condiciones legales restrictivas previas en los procesos de selección de personal docente, la realidad es que se ha producido un proceso de “regionalización” y disminución de la movilidad docente (que suponía un enriquecimiento de la interacción e integración cultural *intra* estado) y un flujo de movilidad profesional, que ahora nace básicamente de las comunidades autónomas con lengua propia y requisitos lingüísticos para el profesorado y se dirige hacia el resto de comunidades autónomas. Estas tendencias, si continúan en el futuro, podrían generar una contradicción en los resultados esperados de la construcción europea, basada en buena parte en la libertad de movimiento de los trabajadores y en la eliminación de todo tipo de fronteras y aduanas. De la creación de una Europa de las regiones, en la que los estados-nación ceden soberanía a las estructuras políticas supranacionales, enriqueciendo el nuevo sistema el conjunto de culturas y lenguas regionales y minoritarias, se podría transitar a una Europa de los mini-estados-nación, en la que las regiones –paulatinamente– se reconvierten en estados y reclaman su soberanía, su identidad –también lingüística– y su papel político como nuevos estados en Europa, consolidando nuevas formas de aduanas interiores y felatos culturales.

¿Cuál es el impacto de las distintas políticas educativas?

En relación con el conocimiento de las lenguas, se debe reflexionar sobre el impacto para gran parte de la población de las políticas mono, bi o plurilingües. Si bien en este momento no existen estudios concluyentes sobre si la enseñanza bilingüe o los procesos de inmersión constituyen un problema para el alumno (en general, los resultados PISA en Cataluña, Galicia, Navarra y País Vasco suelen estar por encima de la media en España), también indican que los alumnos que cursan las asignaturas en una lengua diferente

al castellano van creciendo en número progresivamente, como resultado de las políticas desarrolladas en las distintas Comunidades Autónomas con lengua cooficial. Los datos ofrecidos sobre la educación por las Comunidades Autónomas en España muestran que los alumnos que estudian en modelos bilingües o de inmersión tienen un conocimiento del castellano similar al de los del resto del Estado.

Habría, sin embargo, que continuar realizando este tipo de análisis, a la vez que redefinir en el ámbito de todo el estado los niveles necesarios de conocimiento del castellano a medio y largo plazo y reflexionar sobre el impacto que sobre la cohesión social del país tienen estas políticas.

6. Reflexión final

La discusión académica sobre las cuestiones lingüísticas y de políticas de promoción, uso y enseñanza de las lenguas vernáculas, cuestiones que han tenido (Puelles Benítez, 2010) y tienen –quizá cada vez más– una elevadísima carga ideológica y política, no está exenta de un lenguaje duro y áspero que no es tan frecuente en otros ámbitos de estudio de las Ciencias Sociales (Burban, 2013; Lagarde, C. 2013).

No parece posible evitar pues el uso ideológico de la política lingüística y de la política educativa (Puelles Benítez, 2010), a pesar de los peligros para la convivencia que ello puede conllevar. De hecho, como indica Ballester Cardell (2013: 15)

La regulación del uso de las lenguas en la enseñanza es un tema muy sensible, en el que hay que avanzar con mucha cautela y sentido de la responsabilidad y en el que resulta indispensable alcanzar un gran consenso social. Conviene no perder de vista que España es un estado plurilingüe y que la cohesión social del mismo difícilmente se puede conseguir contraponiendo el castellano a las demás lenguas habladas en España. La conciliación de los derechos y deberes de todos en el ámbito lingüístico, desde el respeto mutuo, puede ser un eficaz instrumento de superación de conflictos y debe servir para zanjar el inconcluso debate sobre la regulación de las lenguas oficiales en la enseñanza.

El argumento puede ser válido en cualquier sentido, pero consideramos muy improbable que se pudiera concretar en consensos definitivos en el momento actual, en el que los grandes partidos nacionales tienen visiones diferentes del Estado, del concepto de nación y de la propia España, y en el que los movimientos nacionalistas comienzan a plantear pretensiones secesionistas:

lo que probablemente deviene, en buena parte, de las políticas educativas de algunas Comunidades Autónomas en las últimas décadas, que han permitido: un aumento del uso de un lenguaje común interior, diferenciador del resto de España; un crecimiento de la identificación cultural y; la institucionalización de los mitos y símbolos nacionalistas tanto políticos como culturales (Losada y Máiz, 2005: 440).

Sin embargo, y a pesar de lo dicho anteriormente, se hace absolutamente necesario plantear la necesidad de buscar un equilibrio en las políticas lingüísticas de las lenguas habladas en España, que garantice la participación de todos los grupos lingüísticos en una esfera pública común (König, 2001), a la vez que module la fragmentación de las regiones con lenguas vernáculas del conjunto del estado. La dificultad parece extrema, dado que no se atisban en el horizonte político pactos de estado, pero aun así, aparece

como un reto inevitable para la agenda política de los próximos años y como una exigencia para los políticos, representantes en definitiva de los ciudadanos. Este reto podría comenzar con un nunca conseguido pacto de estado por la educación (Fernández Cruz, 2010) en el que se cierren de forma consensuada y definitiva las polémicas en torno al uso y enseñanza en el ámbito escolar de la lengua oficial del Estado y de las restantes lenguas que se hablan en España.

Estamos de acuerdo con Arroyo (2008), quien ha descrito con claridad y de forma objetiva las relaciones entre identidad y lengua en la España plurilingüe, analizando tanto las relaciones entre aquellas y las políticas lingüísticas como las estrategias de los hablantes. Estas reflexiones pueden ser un punto de partida para una nueva forma de abordar el reto de esa España plurilingüe no articulada aún.

Entre los cambios más profundos que ha experimentado la sociedad española tras la recuperación de la democracia, hace ahora tres décadas, figura el reconocimiento de su realidad plurilingüe. Este reconocimiento ha tenido importantes repercusiones en el estatus de las diferentes lenguas españolas, con consecuencias que se han dejado sentir en prácticamente todos los ámbitos de la vida pública. Pero también en el imaginario colectivo de los españoles. En este sentido, y como hemos mostrado en las páginas precedentes, la lengua se ha convertido en una potente arma al servicio activo de la identidad lingüística y cultural, probablemente como ningún otro factor histórico o social. Desde el nombre con el que se designa una lengua, hasta la propia elección de esta en la conversación, pasando por otras estrategias del discurso bilingüe o, incluso, la mera adopción de rasgos vernáculos de carácter interferencial, los hablantes muestran en la práctica un completo arsenal de estrategias como verdaderos actos de identidad. Y hasta en algunos casos, como actos de compromiso con la normalización de sus lenguas respectivas, en especial de aquellas que se han visto afectadas en el pasado por procesos de minorización. La influencia ejercida en todo este proceso por la ideología del nacionalismo ha sido muy importante, y de ello encontramos numerosos vestigios en el discurso político y académico, en los que se postula la identificación entre la lengua y la nación. Sin embargo, algunos factores actúan como freno a esa homogeneización sociolingüística pretendida desde el poder. Por un lado, los hablantes consideran ciertamente la lengua como un elemento de identidad colectiva, pero a menudo no como el más destacado. Por otro lado, fenómenos como la inmigración, masiva en las regiones bilingües españolas desde hace décadas, suponen una dificultad añadida para convertir las lenguas en la principal seña de identidad de sus territorios. La dialéctica entre identidades públicas y privadas se convierte así en un ámbito de estudio apasionante en la actual España plurilingüe (Arroyo, 2008, 15).

Bibliografía

ALBERTONI, P. (2011). “Más realistas que la RAE: los usuarios de la lengua y la nueva ortografía”. En Behares, L. E. (Comp.), *Actas del V Encuentro Internacional de investigadores de políticas lingüísticas* (pp.9-144). Montevideo: Asociación de Universidades del Grupo Montevideo.

ARZOZ SANTISTEBAN, X. (2008). “Políticas lingüísticas actuales en las tierras del Euskara”. *Revista de Llengua i Dret*, N^o 49, 45-67.

BURBAN, C. (2013, diciembre). “Le conflit linguistique en catalogne peut-il contribuer au maintien du catalán?”. Ponencia presentada en el Seminario Internacional Políticas lingüísticas en democracias multilingües. Sevilla, España.

BALLESTER CARDELL, M. (2013, febrero). “El contenido lingüístico del derecho constitucional a la educación. El deber de conocer las lenguas oficiales de las comunidades autónomas y el derecho de elección lingüística en la primera enseñanza”. Ponencia presentada en el XI Congreso de la Asociación de Constitucionalistas de España. Barcelona, España.

BARRIOS, G. (2007). “Diversidad lingüística y globalización: políticas lingüísticas y discursos sobre la lengua”. En: *Actas del III Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas* (pp.31-40). Córdoba: UNC / AUGM.

BASTARDAS, A. (2002). “Biological and linguistic diversity. Transdisciplinary explorations for a socioecology of languages”. *Diversité langues*, V. 7, 1-21.

BEACCO, J. C. y BYRAM, M. (2003). *Guide for the Development of language education policies in Europe: From linguistic diversity to plurilingual education*. Strasbourg: Council of Europe.

BLAS ARROYO, J. L. (2008). “Variación lingüística e identidad en la España plurilingüe: una aproximación multidisciplinar”. En Westmoreland, M. y Thomas, J. A. (Eds.). *Selected Proceedings of the 4th Workshop on Spanish Sociolinguistics* (1-16). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.

BRETON, R. (1979). *Geografía de las lenguas*, Barcelona: Oikos-tau.

CEDRÀ, D. (2013, diciembre). “Political Liberalism versus Linguistic Nationalism? Examining the Contested Claims on Linguistic Justice in Catalonia and Flanders”. Ponencia presentada en el Seminario Internacional Políticas lingüísticas en democracias multilingües. Sevilla, España.

CONSEJO DE EUROPA (1992). *European Charter for Regional or Minority Languages*. Estrasburgo: Comisión Europea. Disponible en Internet [consulta realizada el 30 de diciembre de 2012]: http://www.coe.int/t/dg4/education/minlang/textcharter/Charter/Charter_es.pdf

CONSEJO DE EUROPA (2008). *Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias. Aplicación de la Carta en España. Segundo ciclo de supervisión*. Estrasburgo: Comisión Europea. Disponible en Internet [consulta realizada el 30 de diciembre de 2012]: <http://www.vozbcn.com/figura/2008/12/20081211consejo-europa.pdf>

CONSEJO DE EUROPA (2013). *European Charter for Regional or Minority Languages. To which languages does the Charter apply?* Estrasburgo: Comisión Europea. Disponible en Internet [consulta realizada el 30 de diciembre de 2012]: http://hub.coe.int/c/document_library/get_file?uuid=d74fc9bd-0c0c-40ac-9e47-26d4887daf8e&groupId=10227

CORTES CONSTITUYENTES (1931). *Constitución de la república Española*. BOE. Boletín Oficial del Estado núm. 344, 10 de diciembre de 1931.

CORTES GENERALES (1978). *Constitución Española*. Boletín Oficial del Estado – BOE- núm. 311, de 29 de diciembre de 1978.

FERNÁNDEZ CRUZ, M. (2010). “Guidelines for an educational agreement policy in Spain”. *Journal for Educators, Teachers and Trainers JETT*, N.º 1, 20 – 41.

FETE –UGT. (2006) *Modelos lingüísticos en la enseñanza en las comunidades autónomas con lengua cooficial*. Disponible en Internet [consulta realizada el 30 de diciembre de 2012]: <http://www.feteugt.es/data/images/2006/DOCINF20LOE.pdf>

FILL, A. y MÜHLHÄUSLER, P. (2001) (eds.). *The ecolinguistics reader*. London: Continuum.

GARAYZÁBAL HEINZE, E. y GARCÍA HERNÁNDEZ, Y. (2005). “Análisis contrastativo de la política lingüística en Suiza y España: el plurilingüismo a debate”. *Tonos. Revista electrónica de estudios filológicos*, N.º 10, 195-226.

GARRIDO FALLA, F. (2001). *Comentarios a la Constitución*. Madrid: Civitas.

GIJÓN, J. y CRISOL, E. (2012). “La internacionalización de la Educación Superior. El caso del Espacio Europeo de Educación Superior”. *REDU - Revista de Docencia Universitaria* V 10 (Nº 1), 389-414.

GOBIERNO DE LAS ISLAS BALEARES. (2013). *Decreto 15/2013, de 19 de abril, por el cual se regula el tratamiento integrado de las lenguas en los centros docentes no universitarios de las Illes Balears*. Boletín Oficial de las Islas Baleares (BOIB), nº 53, de 20 de abril de 2013.

HAUGEN, E. (1972). "The ecology of language". En Anwar S. Dil (ed.) *The Ecology of Language* (pp. 325-339). Stanford: Stanford University Press.

KAPLAN, R. B. y BALDAUF, R. B. JR. (1997). *Language planning: from practice to theory*. Clevedon: Multilingual Matters.

KÖNIG, M. (2001). *La diversidad cultural y las políticas lingüísticas. Derechos Humanos. Órgano Informativo de la Comisión de Derechos Humanos del Estado de México*. N° 51, págs. 86-92. Disponible en Internet [consulta realizada el 30 de diciembre de 2012] <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/derhum/cont/51/pr/pr39.pdf>

LAGARDE, C. (2013, diciembre). "¿Cómo podrían una base conceptual y una política lingüística fundamentadas en el conflicto, distar de alimentar una perspectiva conflictiva? Reflexiones acerca del caso catalán". Comunicación presentada en el Seminario Internacional Políticas lingüísticas en democracias multilingües. Sevilla, España.

LÓPEZ SUSÍN, I. y MARTÍNEZ TOMEY, M. (2013, diciembre). "De las modalidades del aragonés y el catalán a la lengua minoritaria única ¿un camino sin retorno?". Seminario Internacional Políticas lingüísticas en democracias multilingües. Sevilla, España.

LOSADA, A. y MÁIZ, R. (2005). "Devolution and involution: De-federalization politics through educational policies in Spain (1996-2004)". *Regional and Federal Studies*, 5 (N.º 4), 437-451.

LOZANO SEIJAS, C. (1995). "La Educación en España 1945-1992". En Puiggrós, A. y Lozano, C.: *Historia de la Educación Iberoamericana* (p.p.253-277). Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

MACKEY, W.F. (1992). Mother tongues, other tongues and link languages: what they mean in a changing world. *Quarterly Review of Education*, XXII (N.º 1), 41-52.

MARCOS MARÍN, F. A. (1994). *Conceptos básicos de política lingüística para España*. Madrid: FAES.

MENÉNDEZ, J. (2002, marzo). "La linguistique dans tous ses états". Comunicación Presentada en el X Colloque de Linguistique Hispanique, Université de Perpignan-Cri-laup, Francia.

MILIAN I MASSANA, A. (1994). *Derechos lingüísticos y derecho fundamental a la educación. Un estudio comparado: Italia, Bélgica, Suiza, Canadá y España*. Madrid: Civitas / Generalitat de Catalunya.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN y CIENCIA (1970). *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*. Boletín Oficial del Estado (BOE), n° 187, de 6 de agosto de 1970.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1975). *Decreto 1433/1975, de 30 de mayo, por el que se regula la incorporación de las lenguas nativas en los programas de los Centros de Educación Preescolar y General Básica*. Boletín Oficial del Estado (BOE), nº 156, de 1 de julio de 1975.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1980). *Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE)*. Boletín Oficial del Estado (BOE) núm. 154, de 27 de junio de 1980.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1985). *Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE)*. Boletín Oficial del Estado (BOE), nº 159, de 4 de julio de 1985.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1990). *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*. Boletín Oficial del Estado (BOE), nº 238, de 4 de octubre de 1990.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1995). *Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEGCE)*. Boletín Oficial del Estado (BOE), nº 278, de 21 de noviembre de 1995.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2002). *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de calidad de la educación (LOCE)*. Boletín Oficial del Estado (BOE), nº 307, de 24 de diciembre de 2002.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)*. Boletín Oficial del Estado (BOE), nº 106, de 4 de mayo de 2006.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)*. Boletín Oficial del Estado (BOE) nº 259. Martes 10 de diciembre de 2013.

MINISTERIO DE POLÍTICA TERRITORIAL (2010). *Tercer informe sobre el cumplimiento en España de la Carta Europea de las lenguas regionales o minoritaria, del Consejo de Europa*. Madrid: Secretaría de Estado de Cooperación Territorial.

MORALES GÁLVEZ, C. y otros. (2000). *La enseñanza de lenguas extranjeras en España*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

MORENO CABRERA J. C. (2000). *La dignidad e igualdad de las lenguas. Crítica de la discriminación lingüística*. Madrid: Alianza Editorial.

PUELLES BENÍTEZ, M. (1992). "Tecnocracia y Política en la Reforma Educativa de 1970". *Revista de Educación, N.º Extra 1*, 13-29.

- _____ (2010). *Educación e ideología en la España contemporánea*. Madrid: Tecnos.
- _____ (2012). *Política, legislación y educación*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- QI, S.** (2013, march). “Language Education and National Interest: A Comparative Project of Language Policy”. Ponencia presentada en Shanghai Seminar on Language Education Policy.
- SALVADOR, G.** (1987). *Lengua española y lenguas de España*. Barcelona: Ariel.
- SIGUÁN, M.** (1992). *España plurilingüe*. Madrid: Alianza Universidad.
- XUNTA DE GALICIA.** (2010). *Decreto 79/2010, do 20 de maio, para o plurilingüismo no ensino non universitario de Galicia*. Diario Oficial de Galicia, nº 27, de 25 de mayo de 2010.
- STREICHER-ARSENEAULT, V.** (2007). “Las políticas lingüísticas y la enseñanza de las lenguas nacionales en Quebec y Cataluña”. *Tinkuy: Boletín de investigación y debate*, N.º 5, 25-40.
- TOCHON, F.** (2010). “Deep Education”. *Journal for Educators, Teachers and Trainers JETT*. N.º 1, pp. 1-12.
- URRUTIA LIBARONA, I.** (2006). “Lengua y derecho a la educación en la comunidad autónoma del País Vasco: Reflexiones jurídicas sobre el tránsito hacia un nuevo modelo”. *Revista de Llega y Dret*, nº 46, 279-316.
- VAN DE CRAEN, P.** (2013, diciembre). “Les paramètres de la politique européenne des langues et l’influence des états membres”. Ponencia presentada en el Seminario Internacional Políticas lingüísticas en democracias multilingües. Sevilla, España.
- VERNET, J.** (2013, diciembre). “Los conflictos lingüísticos abiertos en la jurisprudencia constitucional española”. Ponencia presentada en el Seminario Internacional Políticas lingüísticas en democracias multilingües. Sevilla, España.
- VILA, X.** (2013, diciembre). “Language policies in Catalonia: between management and rationales”. Ponencia presentada en el INLEPS 2013, International Seminar on Language Policy. Global perspectives on language education policy. Granada, España.
- VILLARES NAVEIRA, L.** (2013, diciembre). “Legal frame and language policy in Galicia”. Ponencia presentada en el INLEPS 2013, International Seminar on Language Policy. Global perspectives on language education policy. Granada, España.