

4



Lenguas minoritarias y planificación lingüística en los sistemas educativos de España, Francia y Letonia

Minority languages and language planning in the education systems of Spain, France and Latvia

Anna Laura Díaz Iglesias*

DOI: 10.5944/reec.44.2024.37371

Recibido: **23 de abril de 2023**
Aceptado: **31 de mayo de 2023**

*ANNA LAURA DÍAZ IGLESIAS: Licenciada en Filología Catalana (Universitat de València), Máster en Asesoramiento Lingüístico y Cultura Literaria (Universitat de València), Máster en Formación del Profesorado (Universidad Católica de València) y Máster en Política, Gestión y Dirección de Organizaciones Educativas (Universitat de València). Ha impartido docencia de Lengua catalana, Lingüística para maestros/as y Desarrollo de las habilidades comunicativas en contextos multilingües en los Grados en Maestro/a en Educación Infantil y Educación Primaria (Florida Universitària y Universitat Jaume I) y Publicidad y Relaciones Públicas (Universitat Jaume I). Actualmente es funcionaria de la Generalitat Valenciana y estudiante del doctorado en Educación en el Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación de la Universitat de València. Las líneas de trabajo e investigación principales son la Didáctica de la lengua y la literatura y el estudio de las lenguas minoritarias en los sistemas educativos. **Datos de contacto:** e-mail: adiazi@alumni.uv.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5426-5352>

Resumen

La presencia de las lenguas minoritarias en los sistemas educativos está vinculada al contexto sociopolítico y cultural en el que se sitúa. Por lo tanto, es necesario cuestionarse qué posición ocupan en relación con las lenguas estatales y cómo se produce su convivencia, generalmente jerarquizada, en los ámbitos de uso públicos. Aplicando una metodología específica para la educación comparada, presentada en cuatro fases: descripción, interpretación, yuxtaposición y comparación, analizaremos si los modelos de planificación lingüística adoptados en las unidades de comparación escogidas apuestan por el ecologismo lingüístico. La organización idiomática adecuada en contextos caracterizados por el contacto de lenguas resulta fundamental si consideramos que el *input* en los ámbitos de uso públicos se encuentra dominado por la lengua mayoritaria y, por tanto, se merma la posibilidad de acceso a modelos lingüísticos válidos diferentes al de las lenguas de poder. Es por ello por lo que hay que analizar la planificación lingüística de las mismas en la enseñanza al ser crucial para equilibrar esta situación. Así, hemos realizado un análisis comparado entre los sistemas educativos de los territorios con lengua propia en España, Francia y Letonia para conocer si estos programas dan una respuesta efectiva a las necesidades del alumnado: el desarrollo de las habilidades comunicativas, como eje central para la construcción del aprendizaje, y la garantía de los derechos lingüísticos, como derechos humanos de las minorías en coordenadas bilingües.

Palabras clave: sistema educativo; lengua minoritaria; planificación lingüística; derechos lingüísticos

Abstract

The presence of minority languages in education systems is linked to the socio-political and cultural context in which they are situated. It is, therefore, necessary to question what position they occupy in relation to the state languages and how they coexist, usually hierarchized, in public spheres of use. By applying a specific methodology for comparative education in four phases: description, interpretation, juxtaposition and comparison, we can determine whether the language planning models adopted in the chosen units of comparison are committed to linguistic ecologism. Adequate language organization in contexts characterized by language contact is essential if we consider that the majority language dominates the input in public spheres of use and, therefore, the possibility of access to valid linguistic models other than those of the languages of power is diminished. This is why it is necessary to investigate the linguistic planning of these languages in education, as it is fundamental to balance this situation. Thus, we have carried out a comparative analysis of the educational systems of the territories with their own languages in Spain, France and Latvia to find out whether these programmes provide an effective response to the needs of the students: the development of communicative skills, as a central axis for the construction of learning, and the guarantee of linguistic rights, as human rights of minorities in bilingual coordinates.

Keywords: education system; minority language; language planning; linguistic rights

1. Introducción

El Saber es un elemento indispensable para la construcción del *yo* y la identidad propia, necesarios para el pleno desarrollo del individuo y para la sociedad a la que pertenece. La capacidad de transformación social pasa por la emancipación de los sujetos que la integran y su alcance tiene unas implicaciones más allá de las puramente instructivas. La educación debe ser uno de los pilares de una sociedad democrática y erigirse como herramienta fundamental que debe permitir la igualdad de oportunidades entre todos los miembros de una sociedad, con independencia de la realidad particular de cada uno. Por ello, los sujetos de una comunidad tienen una responsabilidad individual y colectiva para que esta afirmación sea una realidad.

El logro de este objetivo no puede obviar la diversidad lingüística. En contextos caracterizados por el contacto de lenguas es necesario regular la organización pública de las mismas desde la óptica de los derechos lingüísticos de las minorías, pero también como patrimonio cultural de las sociedades (UNESCO, 2001). En esta línea, los sistemas educativos deben contribuir para que este binomio sea efectivo al plantear un modelo orgánico que ponga en valor las lenguas minoritarias de los territorios.

Las políticas en general y la política lingüística en particular consolidan una ideología (también lingüística) concreta al construir su aparato normativo. Si, además, consideramos que los discursos a favor de la internacionalización y la globalización están afectando a la educación (Dale, 2000), la concepción de la enseñanza como espacio de promoción y mecanismo de normalización de la diversidad lingüística cobra sentido. Desde esta perspectiva, la planificación lingüística en los sistemas educativos es altamente relevante por el impacto que conlleva en diversos ámbitos. Y es que, si hacemos una revisión teórica (y aséptica) del concepto podemos sintetizar que la planificación lingüística está referida a las formas de implementación de la normativa lingüística en un contexto específico (Baldauf, 2005, p. 958). Ahora bien, aunque la descripción anterior es cierta, no se puede omitir que esta disciplina, en tanto que cuenta con un fuerte componente social, contiene un sesgo político o ideológico, tal y como apunta Cooper (1997), al establecer una relación indisoluble entre el «cambio social» (p. 194) y la planificación lingüística. Así, la define como «los esfuerzos deliberados por influir en el comportamiento de otras personas respecto de la adquisición, la estructura o la asignación funcional de sus códigos lingüísticos» (p. 216).

En esta línea, el trabajo que presentamos analiza los modelos de planificación, en relación con la situación de las lenguas minoritarias, en la enseñanza actual de los sistemas educativos de España, Francia y Letonia. Unas coordenadas que presentan realidades multiculturales diversas, que reciben distinta consideración a nivel político y que, por tanto, presentan un tratamiento específico acorde con los programas de enseñanza que se llevan a cabo. Su diseño, aunque se apoya en marcos normativos de alcance nacional e internacional, atiende a diferentes criterios que trascienden la cuestión educativa, ya que la enseñanza no es un elemento aislado de otras esferas (públicas y privadas). Es por ello por lo que el éxito del modelo de planificación implantado en la educación debe ir acompañado de políticas en órbita que las refuerzan porque «Es poco probable que la planificación [...] surta efecto si esa lengua no cumple ninguna función de utilidad en la población a la que está dirigida» (Cooper, 1997, p. 218). En definitiva, con esta aproximación se pretende discernir si los modelos programáticos implantados favorecen el desarrollo de las habilidades comunicativas del estudiantado desde una perspectiva

integral y si garantizan los derechos lingüísticos de las minorías (como derecho individual y colectivo).

2. Metodología

El objeto de estudio que nos ocupa cabe considerarlo desde dos vertientes analíticas de acuerdo con los estadios básicos de los estudios comparados en educación: una descriptiva y otra comparada. Éstas permiten aproximarnos a la planificación lingüística en los contextos bilingües de España, Francia y Letonia. La elección de las unidades de comparación responde a que España aglutina realidades diversas: nacionalidades históricas con una cultura y lengua propias. Una realidad identitaria marcada por la heterogeneidad que permite conocer, en uso de una cierta autonomía territorial, cómo se combina la realidad autóctona con el marco estatal. Francia destaca por superponer el francés a las lenguas regionales y fortalecer, desde el siglo XVIII, el vínculo lengua-estado. La realidad sociopolítica de Letonia del siglo XX está marcada por la disgregación de la URSS y la conformación de nuevos planteamientos estatales de actualización y reconstrucción identitaria, también a nivel lingüístico, desde 1991.

Siguiendo el constructo analítico para la educación comparada (Bereday, 1968; García-Garrido, 1996) y Phillips & Schweisfurth, 2014) y contraponiendo las unidades de comparación escogidas, se describen (Caballero *et al.*, 2016 y Robson, 1993) los modelos de planificación lingüística en los sistemas educativos de España, Francia y Letonia. Una revisión que destacará la situación de las lenguas minoritarias según los datos referidos a la planificación lingüística para la educación en contextos heterogéneos, señalará las diferencias y semejanzas en coordenadas estatales plurilingües y mostrará la gran diversidad alojada. Por último, se cotejarán los datos consignados para analizar la relación establecida entre los territorios y los programas lingüísticos vinculados a los modelos de planificación, lo que permitirá conocer el grado de consonancia entre la normativa de los Estados respecto de las lenguas minoritarias en los sistemas educativos y las repercusiones en el desarrollo comunicativo y los derechos lingüísticos del alumnado.

Las tres unidades de comparación estudiadas presentan, al mismo tiempo, particularidades intranacionales (García-Garrido, 1982 y Lê Thành Khôi, 1981) que debemos atender para conocer las situaciones de semejanza y diferencia en un mismo estado, como ocurre con los modelos de planificación lingüística en el caso español, y que tienen el espacio como unidad de referencia (Manzon, 2014, p. 97). Esta diseminación estatal, marcada por una regulación diferenciada (García-Garrido, 1982, p. 133), supone que, en función de los contextos, se practican políticas diversas respecto de la planificación lingüística en educación. Las posibilidades comparativas son vastísimas (Phillips y Schweisfurth, 2014), por lo que nos centraremos en los programas lingüísticos de los territorios y su efectividad en contextos caracterizados por el contacto de lenguas.

Las opciones contrastivas de los currículos admiten diferentes miradas (Adamson y Morris, 2014), lo que posibilita conformar un *continuum* que interrelacione los modelos socioculturales y políticos imperantes en España, Francia y Letonia. En este trabajo prevalecerán las vertientes interpretativa y crítica vinculadas a la planificación lingüística porque, a partir de la definición del prototipo más eficiente para el desarrollo de las habilidades comunicativas y para la salvaguarda de los derechos lingüísticos del alumnado, se destacan los aciertos y las debilidades de los programas lingüísticos de las unidades de comparación escogidas.

3. Resultados

3.1. La enseñanza en lenguas minoritarias en España

Los territorios con lengua propia del Estado español articulan, según sus Estatutos de Autonomía, diferentes modelos de enseñanza que integran las lenguas oficiales. El objetivo es garantizar la consecución de la competencia lingüística al finalizar los estudios obligatorios.

Así, el Parlamento de las Islas Baleares aprobó en febrero de 2022 la Ley 1/2022 de Educación, que recoge los principios generales para conformar los modelos lingüísticos y el grado de conocimiento exigible en los idiomas del currículo. La lengua de docencia de las materias aparecerá en el Proyecto Lingüístico de Centro (a partir de ahora PLC) y atenderá las características sociolingüísticas del entorno donde se ubica el centro educativo. Al amparo de los derechos lingüísticos del alumnado, explicita que la primera enseñanza se hará en L1 (siempre que sea una de las dos lenguas oficiales del territorio). Por otro lado, la organización lingüística considera que el catalán vehiculará, como mínimo, el 50 % de las horas lectivas, aunque este porcentaje podrá modificarse, si es necesario, para la consecución de la competencia comunicativa en las dos lenguas oficiales (art. 135.3.).

En Cataluña, la Ley 12/2009 de Educación regula, entre otros aspectos, la presencia de las lenguas en la enseñanza, como recoge el artículo 11. Se especifica que el catalán, como idioma propio del territorio, será el que se utilizará, con carácter general, en el sistema educativo. En relación con las lenguas extranjeras (art. 14.2.c.) y el castellano (art. 14.2.b.) son los centros los que mediante el PLC y el entorno sociolingüístico deben diseñar su enseñanza. Por otro lado, se incide en dos aspectos relevantes: el alumnado no podrá ser segregado por razón de «lengua habitual» (art. 11.3.) y, si fuera necesario, las familias que emplean el castellano como L1 podrán solicitar «atención lingüística individualizada en esta lengua» (art. 11.4.). Cabe añadir, sin embargo, que la Ley 8/2022, de 9 de junio, sobre el uso y el aprendizaje de las lenguas oficiales en la enseñanza no universitaria apunta que «La enseñanza y el uso curricular y educativo del catalán y del castellano deben estar garantizados y tener una presencia adecuada en los currículos y en los proyectos educativos a fin de que todo el alumnado alcance el dominio oral y escrito de las dos lenguas oficiales al final de la educación obligatoria» (art. 2.2.).

En cuanto a la planificación lingüística en el sistema educativo valenciano se fundamenta en la Ley 4/2018, que regula y promueve el plurilingüismo. Esta norma pretende contribuir a «eliminar los prejuicios hacia las lenguas coexistentes dentro de un mismo territorio, considerándolas bajo los principios de igualdad, respeto, cooperación y enriquecimiento territorial y cultural mutuo» según recoge el Preámbulo. Así, el Programa de Educación Plurilingüe e Intercultural (de ahora en adelante PEPLI) es el marco normativo en materia lingüística para los centros educativos sostenidos con fondos públicos. Sintéticamente, mediante la asignación de unos porcentajes mínimos para cada lengua, se realiza la distribución horaria del valenciano (catalán), el castellano y el inglés tanto en las materias lingüísticas como en las no lingüísticas en función de las características sociolingüísticas del centro educativo. La implementación del PEPLI debe atender a criterios normativos de carácter general y a unas previsiones concretas, diseñadas por las instituciones educativas, modulables en función de las necesidades y particularidades del entorno para garantizar el pleno desarrollo del programa. Esta reglamentación considera que tanto el valenciano y el castellano deben estudiarse como una asignatura

y deben vehicular una materia troncal no lingüística, para garantizar una presencia mínima del 25 % en cada una de estas lenguas. Por otro lado, la vehiculación en inglés fluctúa en una horquilla comprendida entre el 10 %, en Educación Infantil, y el 15 – 25 % de las horas lectivas en la enseñanza obligatoria. La asignación de la lengua vehicular¹ al resto de las materias la formulará el centro escolar (entre el castellano y el valenciano), según las particularidades socioculturales y lingüísticas del entorno y quedarán recogidas en el PLC. Cabe decir que el artículo 11 de esta Ley apunta que se «promoverá que los centros [...] vehiculen el 50 % del tiempo curricular en valenciano» (11.a.) y «un 25 % [...] en inglés» (11.b.).

La regulación de las lenguas en Euskadi se encuentra en el Decreto 138/1983, que plantea tres posibilidades bilingües en la enseñanza obligatoria en función del grado de presencia del castellano y del euskera. Son, para los estudios obligatorios, el Modelo A, B y D. El Modelo A tiene como lengua vehicular el castellano excepto la materia de Lengua vasca y literatura; el B emplea el euskera y el castellano como lenguas vehiculares de manera equilibrada, y son los centros educativos los responsables de vincular lengua y asignatura en función de sus necesidades. Por último, el modelo D utiliza el euskera como lengua vehicular excepto en la asignatura de Lengua Castellana y literatura².

El tratamiento de las lenguas en el sistema educativo de Navarra se indica en el Decreto Foral 159/1988. Los modelos lingüísticos se clasifican de acuerdo con el grado de presencia del euskera y el castellano. Son los modelos A, B, D y G. El Modelo A está referido a la enseñanza vehiculada en castellano, excepto la asignatura de euskera; el B combina el castellano y el euskera con una presencia equilibrada tanto en las materias lingüísticas como en las no lingüísticas³; el D realiza la enseñanza en euskera excepto la asignatura de Lengua Castellana y el G, que no contempla el euskera ni como materia ni como lengua de docencia. La implantación de estos modelos no es homogénea en el conjunto del territorio navarro: la zona *erdalduna* implementa los modelos A, D y G; la zona mixta los modelos A, B, D y G, y la zona *euskalduna* los modelos A, B y D. Junto con los modelos lingüísticos establecidos, los centros educativos también pueden desarrollar de manera integrada, si lo solicitan, diferentes programas de carácter plurilingüe desde el segundo ciclo de la Educación Infantil (Orden Foral 147/2016) hasta la Secundaria (Resolución 8/2019). En este sentido, la distribución horaria de la lengua extranjera variará en función de la etapa, del modelo lingüístico donde se inserta el programa y del centro educativo⁴.

La planificación lingüística en la enseñanza en Galicia se organiza mediante las directrices establecidas en el Decreto 79/2010 para el plurilingüismo. Éste presenta un capítulo específico para las lenguas oficiales, el gallego y el castellano, y otro para la lengua extranjera. En función de la etapa, la distribución de las lenguas vehiculares irá variando, aunque la finalidad es que el alumnado consiga una competencia lingüística en todos los casos. En Educación Infantil, la lengua vehicular será la mayoritaria del alumnado⁵,

1 Según el artículo 6.3.c. «Para calcular estos porcentajes se tendrán en cuenta las horas destinadas al currículo de cada una de las áreas lingüísticas, las horas destinadas a la competencia comunicativa oral y las áreas o las materias en que se utilice cada lengua como vehicular del aprendizaje».

2 Además de los modelos reconocidos por el Decreto 138/1983 también existe el Modelo X en centros educativos extranjeros, que no estudian la lengua vasca.

3 Los centros educativos asignarán las lenguas a las materias.

4 Excepto las sesiones obligatorias para la Educación Primaria, que vienen delimitadas normativamente, serán los centros educativos los que definan la relación entre lengua-materia en su PLC.

5 La L1 del alumnado se averiguará antes del inicio de curso mediante una encuesta a las familias (art. 5.2.).

aunque se introducirá la otra lengua oficial (art. 5.1.). Además, se atenderá «de manera individualizada al alumnado teniendo en cuenta su lengua materna» (art. 5.3.). La regulación en Educación Primaria prescribe que las materias de Lengua se harán en el idioma correspondiente (gallego y castellano), la asignatura de Matemáticas en castellano y la de Conocimiento del medio en gallego. En la Educación Secundaria, se dispone que las materias de Lengua se impartan en el idioma pertinente; las materias de Ciencias Sociales (Geografía e Historia), Ciencias de la Naturaleza y Biología y Geología en gallego; por último, las asignaturas de Matemáticas, Tecnologías y Física y Química vehicularán en castellano. Cada centro educativo asignará la lengua de docencia del resto de materias conforme a su acuerdo interno en equilibrio porcentual entre las dos lenguas oficiales. Además de este programa, los centros educativos pueden solicitar a la Administración implementar un modelo plurilingüe. Este Decreto añade que, con la aprobación de la solicitud, cada centro diseñará una asignación horaria para el gallego, el castellano y la lengua extranjera (que generalmente será el inglés) y las materias correspondientes de acuerdo con los criterios siguientes: por un lado, la presencia de la lengua extranjera se incluirá de manera progresiva y nunca podrá ser superior a un tercio de las horas totales del plan de estudios; por otro, las horas lectivas no impartidas en lengua extranjera vehicularán en gallego y castellano de manera equilibrada. Todo ello quedará recogido en el PLC⁶.

3.2. La enseñanza en lenguas minoritarias en Francia

La planificación lingüística de las lenguas minoritarias en Francia debe contextualizarse en el corpus normativo del *Code de l'éducation*; un documento que reúne las leyes en vigor de la enseñanza y que está conformada por un bloque legislativo y otro reglamentario. El Artículo L312-10⁷ y ⁸ recoge que las lenguas y culturas propias de los territorios son patrimonio de Francia y hay que favorecer su enseñanza. Matiza que los programas educativos que incorporan el estudio de las lenguas minoritarias serán indicados por las autoridades competentes y podrán realizarse conforme a dos modalidades: una en la que la lengua y la cultura regional serán materia de estudio y una segunda a paridad horaria en francés-lengua regional. La regulación específica para el estudio de las lenguas minoritarias se presenta en diferentes normas (Ministère d'Éducation National, 2013) y, en síntesis, la distribución lingüística para las diferentes etapas de la enseñanza es la siguiente:

6 La distribución de las lenguas vehiculares y las materias se podrá revisar cada cuatro cursos escolares.

7 Con modificaciones hechas por la Ley N° 2013-595.

8 Este artículo se integra en la Parte Reglamentaria (Libro Tercero, Título Primero, Cap. II, Sección cuarta) de «L'enseignement des langues et cultures régionales».

Tabla 1.
Presencia de la lengua minoritaria como materia en Francia

ETAPA	DISTRIBUCIÓN LINGÜÍSTICA
<i>École élémentaire</i>	-Se puede estudiar la lengua regional en la totalidad o en un porcentaje de las horas lectivas dirigidas a la materia de Lengua Moderna. -El centro educativo decidirá si determinadas actividades extracurriculares pueden vehicularse en lengua minoritaria.
	-Sexto (ciclo 3): •la asignatura de Lengua Moderna cuenta con una carga lectiva de 4 horas ¹
<i>Collège</i>	-Quinto a tercero (ciclo 4): •la asignatura de Lengua Moderna I cuenta con una carga lectiva de 3 horas •la asignatura de Lengua Moderna II cuenta con una carga lectiva de 2,5 horas -En los cursos de tercero a sexto, el alumnado tiene la opción de cursar una asignatura optativa de Lengua y Cultura regional de dos horas semanales.
<i>Lycée</i>	-Programas lingüísticos de continuación del <i>Collège</i>

¹ El área de Lengua Moderna considera la lengua regional como materia de estudio.

Fuente: normativa educativa de Francia y elaboración propia.

La implementación de programas bilingües a paridad horaria se organiza mediante la vehiculación del 50 % de las materias en la lengua regional y el 50 % en francés; esta distribución la harán los centros educativos, aunque se apunta que ninguna materia, excepto la de lengua regional, podrá impartirse únicamente en lengua minoritaria.

3.3. La enseñanza en lenguas minoritarias en Letonia

En la República de Letonia la regulación de la enseñanza recae en la Ley de Educación (1998) y la Ley General de Educación (1999), aún en vigor con diversas enmiendas desde su aprobación. La planificación lingüística desde la independencia, en 1991, dicta que el letón debe estar presente en todos los centros educativos, bien como L1 o como L2. En esta línea se conforma la ley educativa de 1998, con seis apartados en la sección novena referida a la lengua vehicular de la enseñanza y que apunta que la educación será en la lengua oficial. En cuanto a la posibilidad de estudiar en un idioma diferente al letón, el segundo apartado explica que es posible en centros educativos que implementan programas internacionales derivados de acuerdos bilaterales o multilaterales con esta República; en instituciones educativas que implementan programas para minorías en preescolar y en educación básica y, por último, en centros en los que las materias de estudio de los programas de educación general se vehiculan total o parcialmente en una lengua extranjera con el fin de garantizar el aprendizaje de otras lenguas oficiales de la Unión Europea.

La sección 41⁹ se refiere a la enseñanza en lenguas minoritarias. El primer apartado aclara que los programas educativos para los colectivos minoritarios se desarrollarán en los centros que así lo decidan y se acogerán a modelos diseñados por las autoridades competentes. Para estos programas educativos específicos para las minorías étnicas, se conviene que entre los niveles 1 – 6 la vehiculación en letón no será inferior al 50 % de las horas lectivas y para los niveles 7 – 9 al 80 % (Ley educativa, 1998, p. 28)¹⁰.

En la Ley General de Educación (1999), también encontramos referencias a las minorías. La sección 20 está referida a la etapa de la educación preescolar, la cual sintetiza que el alumnado desarrollará un aprendizaje integral vehiculado en la lengua oficial, aunque añade que se dará el apoyo necesario a los estudiantes con una L1 diferente al letón. Las secciones 30 y 42 regulan aspectos de la educación básica y secundaria respectivamente y, en ambas, se apunta que los programas de estas etapas pueden combinarse con materias específicas para las minorías étnicas. Esta posibilidad incluye el estudio de la lengua, la identidad y la cultura propia, así como recursos para la integración en la sociedad letona. En la educación secundaria, independientemente de la modalidad de estudios, el alumnado de las minorías tendrá garantizadas las materias correspondientes. Por último, la sección 43 indica que el Estado determinará la conformación del programa de la educación secundaria, pero serán los centros educativos los que, sin exceder las horas lectivas diarias ni semanales, podrán añadir asignaturas no contempladas en el estándar estatal relacionadas con las lenguas nativas del alumnado perteneciente a minorías nacionales, así como materias relacionadas con la cultura propia y su integración en la República de Letonia.

En síntesis, los programas lingüísticos se distribuyen de la manera siguiente:

Tabla 2.

Programas lingüísticos de los territorios con lengua minoritaria

TERRITORIO	Programa bilingüe/plurilingüe con reparto equitativo de lenguas	Programa bilingüe con predominio de la lengua minoritaria	Programa bilingüe con predominio de la lengua mayoritaria	Programa monolingüe en lengua mayoritaria
Bretaña	●	-	●	●
Cataluña	-	●	-	-
Córcega	●	-	●	●
Euskadi	●	●	●	-
Galicia	●	-	-	-
Islas Baleares	-	●	-	-
Letonia	-	-	●	●
Navarra	●	●	●	●
Nouvelle-Aquitaine	●	-	●	●
Occitania	●	-	●	●
País Valenciano	●	-	-	-

Fuente: Normativa de los Estados y elaboración propia

9 Esta sección tiene dos apartados, hasta el 15 de marzo de 2012 contaba con un tercero, referido a la potestad ministerial para determinar las materias impartidas en letón.

10 Las lenguas minoritarias contempladas son ruso, polaco, lituano, judío, estonio, ucraniano, bielorruso y romaní. El alumnado matriculado en programas para las minorías lingüísticas representa el 28 % de la población escolar (Eurydice, 2023).

Según las informaciones recogidas, encontramos cuatro programas lingüísticos para los territorios con lengua propia o minoritaria en España, Francia y Letonia. Estos modelos no son excluyentes entre sí, sino que pueden coexistir. En primer lugar, los programas de educación bilingüe (o plurilingüe) que estructuran las horas lectivas con un reparto equitativo de las lenguas vehiculares. Esta modalidad se encuentra implantada en Bretaña (bretón - francés), Córcega (corso - francés), Euskadi (euskera - castellano), Galicia (gallego - castellano), Navarra (euskera - castellano), Nouvelle-Aquitaine (euskera - francés y occitano - francés), Occitania (catalán - francés y occitano - francés) y en el País Valenciano (valenciano - castellano - inglés). En segundo lugar, los programas de educación bilingüe donde la lengua minoritaria cuenta con una presencia superior a la lengua mayoritaria, como ocurre en Cataluña (catalán - castellano), Euskadi (euskera - castellano), Islas Baleares (catalán - castellano) y Navarra (euskera - castellano). El tercer modelo está referido a los programas donde se da un predominio de la lengua mayoritaria sobre la minoritaria. Esta modalidad está instaurada en Bretaña (bretón - francés), Córcega (corso - francés), Euskadi (euskera - castellano), Letonia (ruso - letón, polaco - letón, lituano - letón, judío - letón, estonio - letón, ucraniano - letón, bielorruso - letón y romaní - letón), Navarra (euskera - castellano), Nouvelle-Aquitaine (euskera - francés y occitano - francés) y Occitania (catalán - francés y occitano - francés). La cuarta posibilidad, es aquella donde están instituidos los programas monolingües, que vehiculan la enseñanza, únicamente, en la lengua mayoritaria. Este modelo está considerado en Bretaña, Córcega, Letonia, Navarra, Nouvelle-Aquitaine y Occitania.

4. Discusión

Las realidades analizadas cuentan con una sola lengua oficial con carácter estatal y tiene reconocida, por imperativo legal, su presencia en todos los ámbitos de uso públicos, tal como se recoge en sus Constituciones¹¹. Así, se genera un vínculo lengua – poder que incide en la conformación de la creencia lingüística de los hablantes: la presencia masiva de la lengua dominante y mayoritaria estigmatiza las lenguas minoritarias, minoriza el uso y merma las posibilidades de normalización efectiva. Un estatus que incide en diferentes contextos y especialmente en el educativo al formar parte de un entramado social altamente complejo (Skutnabb-Kangas, 2000).

El carácter unificador del marco normativo condiciona la estructuración de los programas lingüísticos y minimiza, a menudo, la cultura propia. La enseñanza, como espacio de transformación social, debe salvaguardar la diversidad, los derechos lingüísticos de las minorías y asegurar la escolarización en la L1 del alumnado para garantizar el acceso a los diferentes aprendizajes (UNESCO, 2003).

En Francia y Letonia las lenguas oficiales son el francés y el letón respectivamente; aunque en el ámbito educativo se da un estatus legal limitado al permitir una presencia parcial de las lenguas minoritarias. Una presencia contradictoria, en tanto que no existe el reconocimiento constitucional de las mismas, pero están presentes en programas bilingües (bajo decisión político-administrativa). La realidad lingüística en el Estado español se conforma de manera imbricada debido a la multiplicidad orgánica: en los territorios con lengua propia se reconoce la cooficialidad de las lenguas minoritarias pero la prevalencia constitucional de la lengua estatal subyuga el diseño de los programas bilingües.

11 En la Constitución española (1978) en el artículo 3.1, en la francesa (1958) en el artículo 2 y en la letona ([1922] 1993) en el artículo 4.

Estos tres Estados, a pesar de la diversidad que aglutinan, son monolingües al contar con una única lengua oficial de carácter general, lo que configura legalmente los derechos de los hablantes conforme a una jerarquía y desigualdad. Una situación que se ve reflejada en los sistemas educativos y que tiene unos efectos sobre el alumnado.

Si elaboramos una escala de ordenación de acuerdo con el tratamiento de las lenguas minoritarias en los sistemas educativos, el reconocimiento del estatuto legal diferenciado en relación con los idiomas propios cobra relevancia. Si consideramos las diferentes posibilidades de España en los territorios con lengua autóctona, este ocuparía el grado más elevado respecto de la presencia de las lenguas minoritarias en educación. Ahora bien, si entendemos España como un ente suprarregional el resultado es diferente, ya que el reconocimiento de las lenguas propias queda limitado al ámbito geográfico al que se adscriben, de manera que la única lengua que cuenta con una oficialidad de carácter general es el castellano. En segundo lugar, encontramos el caso francés, que permite la presencia de las lenguas minoritarias en el sistema educativo, en coordenadas concretas, en función de los criterios y las valoraciones que estiman las instituciones competentes en materia educativa. Por último, se sitúa Letonia, que considera, excepcionalmente, la implementación de programas bilingües en núcleos poblacionales con una alta incidencia de hablantes de una lengua diferente a la oficial.

Así, comprobamos que las posibilidades de vehicular el aprendizaje en las lenguas propias de los territorios en España se organizan según dos parámetros: la implantación de programas lingüísticos bilingües (o plurilingües) de tipología única para el conjunto del sistema educativo, donde se asegura un porcentaje mínimo para cada lengua (en función del contexto sociolingüístico) y la convivencia de diferentes programas lingüísticos en un mismo dominio.

En cuanto a los territorios con programas únicos encontramos que, de acuerdo con el porcentaje de horas lectivas vehiculadas en la lengua autóctona, Cataluña ocupa el primer lugar, ya que todas las materias, excepto la de Lengua y Literatura castellana y la lengua extranjera, se imparten en catalán. En segundo lugar, en el sistema de las Islas Baleares, se garantiza que el 50 % de las horas lectivas tendrán como lengua de docencia el catalán; aunque, en función de las necesidades del contexto sociolingüístico del centro educativo, este porcentaje puede variar sin perjuicio de la enseñanza del castellano y de la lengua extranjera. En tercer lugar, el programa de educación bilingüe en el sistema de Galicia asegura que el uso del gallego y del castellano será a paridad horaria. Por último, en cuarto lugar, el modelo implantado en el País Valenciano presenta una planificación con porcentajes mínimos para cada lengua (catalán, castellano e inglés); el catalán y el castellano deben computarse en, como mínimo, el 25 % de las horas lectivas y el inglés oscila entre el 10 % – 25 % (el porcentaje restante se asigna, a criterio del centro en función del contexto y las necesidades sociolingüísticas).

En los territorios con lengua propia que implementan más de un programa lingüístico encontramos los casos de Euskadi y Navarra. En el primer caso, se dispone de los modelos de enseñanza bilingüe A, B y D. En el caso de Navarra, aunque guarda algunas semejanzas con los programas bilingües de Euskadi, hay diferencias significativas. En el territorio navarro tienen implantados los modelos A, B y D, igualmente como en el caso anterior, pero también cuentan con el modelo G, que se caracteriza por no incorporar el euskera (ni como materia ni como lengua vehicular). Además, cabe decir que la instauración de estos cuatro modelos no se da de manera equiparable en el conjunto de este territorio, sino que está restringido a las diferentes zonas lingüísticas donde se distribuye. En

este sentido, en la zona *euskalduna* coinciden los modelos A, B y D; en la zona mixta se encuentran los modelos A, B, D y G y, por último, en la zona *erdalduna* la A, D y G, por lo que hay una mayor prevalencia de los modelos que vehiculan en castellano para el conjunto del sistema educativo.

En otro punto, la presencia de las lenguas minoritarias en el sistema educativo francés se organiza de manera homogénea en todos los territorios con lengua propia. Junto con los programas de educación impartidos íntegramente en francés conviven programas de carácter bilingüe. Estos se presentan en dos formatos: uno diseñado para vehicular determinadas materias no lingüísticas en la lengua propia y otro estructurado a paridad horaria entre la lengua minoritaria y el francés. No podemos eludir que la implementación de estos modelos debe contar con el visto bueno y el consenso previo entre los organismos competentes en materia educativa del Estado francés y los centros educativos. De este modo, se evidencia que las posibilidades de acceder a una enseñanza en la lengua propia no están garantizadas, sino que se plantea de manera parcial y con limitación territorial.

El caso de Letonia es el que entraña una mayor complejidad, porque el letón solo es la L1 del 62 % de la población. En esta línea, el Gobierno de la República ha optado por reducir al máximo la incorporación de las lenguas propias de los grupos étnicos minoritarios en el sistema educativo. La tendencia de *reletonización* disminuye la presencia de los programas bilingües y, en caso de implantarlos, será con una reducción considerable de las horas lectivas vehiculadas en una lengua diferente a la oficial. Evidentemente, esta situación pone en riesgo el desarrollo idiomático efectivo de los grupos lingüísticos minoritarios.

En síntesis, las diferentes propuestas de planificación lingüística expuestas pueden agruparse en dos bloques: las de programa único y las *multiprogramáticas*. Entendemos que desde una perspectiva que relacione el aprendizaje de lenguas y el valor de la cultura propia de manera efectiva se da una gradación según los sistemas estudiados. Si entendemos la educación como una de las piezas de un constructo social complejo y en reciprocidad con otros elementos la preeminencia de las lenguas mayoritarias y dominantes en los ámbitos públicos aseguran su supervivencia, de manera que aquellas que no tienen estas características requieren ser reforzadas mediante políticas activas de promoción. Los modelos que presentan un impacto más positivo desde esta perspectiva son el de Cataluña, de entre los propuestos de programa único, y el de Euskadi, de los territorios donde conviven diferentes. Por el contrario, el caso del País Valenciano blindó únicamente el 25 % para la lengua (aunque sea modificable para el centro educativo) y en Letonia la implantación de modelos de enseñanza bilingüe es bastante complicado al apostar por la homogeneización de la lengua oficial desconsiderando a las minorías culturales.

5. Conclusiones

La presencia pública de las lenguas en contextos bilingües se regula mediante el modelo de política lingüística que implementan los Estados. En los territorios analizados, el reconocimiento de las lenguas minoritarias se sostiene en un marco normativo nacional e internacional que propugna la defensa de la diversidad como patrimonio cultural enriquecedor. Más allá del aspecto teórico, hay que considerar la práctica efectiva (o no) de este reconocimiento. La organización concreta de las lenguas en los diferentes ámbitos de uso recae en la planificación lingüística. Frecuentemente se da una disonancia entre

la política y la planificación en detrimento de las lenguas minoritarias, que acaban ocupando un espacio testimonial. Utilizar un modelo de usos lingüísticos, nada aséptico, responde a una voluntad de homogeneización: donde se fortalece la lengua mayoritaria y dominante y se estigmatiza la minoritaria. Como hemos comprobado, a pesar de las diferencias, en España, Francia y Letonia se diseñan modelos de planificación que, generalmente, no valorizan suficientemente las lenguas minoritarias.

Estas prácticas inciden en los sistemas educativos porque las minorías lingüísticas y culturales, están condicionadas por las lenguas de los Estados (y de poder) al tener que garantizar su presencia y pleno desarrollo al finalizar la formación obligatoria, lo que reduce las posibilidades de normalización de las lenguas minoritarias. Una realidad aún más damnificada al incorporar modelos plurilingües, en respuesta a la globalización y la internacionalización del mercado de trabajo (y formativo), que condicionan la conformación de los programas lingüísticos. Y es que en los contextos donde conviven dos lenguas es habitual que predomine una sobre la otra. Los diferentes ámbitos de uso público se caracterizan por emplear, de manera sostenida, la lengua mayoritaria, lo que dificulta el acceso a un *input* efectivo en lenguas minoritarias y merma el acceso a modelos lingüísticos válidos. Una situación de jerarquización donde la educación debe convertirse en mecanismo de promoción y normalización del idioma propio mediante una planificación que reequilibre la presencia de las lenguas convivientes. Es evidente que la estructuración lingüística tiene grandes implicaciones, porque a ella se adscriben los derechos lingüísticos, y no todos los hablantes tienen el mismo estatus de reconocimiento, sino que existen limitaciones que afectan directamente. Es necesario, por tanto, garantizarlos a nivel individual pero también exigir su reconocimiento legítimo como derecho de tercera generación de las minorías.

La planificación de las lenguas minoritarias en los sistemas educativos de España, Francia y Letonia no es especialmente optimista ni para la promoción y normalización ni para el desarrollo de las habilidades comunicativas de la lengua propia. Aunque la normativa, en mayor o menor grado, considera la posibilidad de recibir la enseñanza en la L1, en la práctica encontramos obstáculos que la ponen en entredicho y condicionan la organización lingüística, no correspondiéndose con las necesidades del alumnado.

La organización lingüística en educación, en tanto que cuenta con un componente político, debe ser uno de los ejes para la emancipación de los individuos y la transformación social. En este sentido, la implementación de las lenguas propias en los sistemas educativos como vehiculares son fundamento para el desarrollo de las habilidades comunicativas, que repercuten en la construcción del conjunto de los saberes, y en el ejercicio efectivo de los derechos lingüísticos ya que afecta a la construcción de la identidad individual y colectiva.

6. Referencias bibliográficas

- Adamson, B. y Morris, P. (2014). Comparing curricula en M. Bray, B. Adamson y M. Mason (Eds.) *Comparative Education Research*. Vol. 19, pp. 309-332. CERC Studies in Comparative Education, Springer. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-05594-7>
- Baldauf, R. B. (2005). Language Planning and Policy and Language Rights. Hinkel, E. (Ed.). (2005). *Handbook of research in second language teaching and learning*. Taylor & Francis Group.

- Bereday, G. Z. F. (1968). *El método comparativo en pedagogía*. Herder.
- Caballero, A., Manso, J., Matarranz, M., y Valle, J. M. (2016). Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 7(9), 39-56.
- Cooper, R. L. (1997). *La planificación lingüística y el cambio social*. Cambridge.
- Dale, R. (2000). Globalization and education: demonstrating a “common world educational culture” or locating a “globally structured educational agenda”?. *Educational Theory*, Vol. 50, pp. 427-448. Board of Trustees, University of Illinois.
- Eurydice (2023). *Latvia Overview*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/latvia/overview>
- García-Garrido, J.L. (1982). *Educación Comparada. Fundamentos y problemas*. Dykinson.
- García-Garrido, J.L. (1996). *Diccionario europeo de la educación*. Dykinson.
- Lê, Thành Khôi (1981). *L'éducation comparée*. Armand Colin Éditeur.
- Manzon, M. (2014). Comparing Places. *Comparative Education Research. Approaches and Methods*, Hong Kong University, CERC Studies in Comparative Education, vol. 19, Springer, 97-137.
- Ministère d'Éducation National (2013). *Apprendre et enseigner les langues et les cultures régionales dans l'École de la République*.
- Phillips, D. y Schweisfurth, M. (2014). *Comparative and international education: An introduction to theory, method, and practice*. Bloomsbury.
- Robson, C. (1993). *Real World Research*. Blackwell.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). Sociolinguistics for supporting diversities?. *Sociolinguistica*, 14(1), 50-54. <https://doi.org/10.1515/9783110245196.50>
- UNESCO (2001). *Declaración universal sobre la diversidad cultural*. Recuperado de <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/universal-declaration-cultural-diversity>
- UNESCO (2003). *La educación en un mundo plurilingüe*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129728_spa

6.1. Fuentes normativas

- Constitución del 4 de octubre de 1958 (Journal officiel de la République française núm. 0234, de 05 de mayo de 1958) [Francia].
- Constitución de la República de Letonia (Latvijas Republikas Oficiālais Izdevums, núm. 43, de 01 de julio de 1993) [Letonia].

Constitución española (BOE núm. 311, de 29 de diciembre de 1978).

Decreto 138/1983 del Departamento de Educación y Cultura del Gobierno Vasco, por el que se regula el uso de las lenguas oficiales en la enseñanza no universitaria en el País Vasco.

Decreto de 12 de mayo de 2003, sobre educación bilingüe en lenguas regionales en igualdad horaria en las escuelas y secciones lingüísticas regionales de los centros de secundaria y bachillerato [Francia].

Decreto 79/2010, de 20 de mayo, para el plurilingüismo en la enseñanza no universitaria de Galicia.

Decreto Foral 159/1988, de 19 de mayo, por el que se regula la incorporación del euskera en la enseñanza no universitaria de Navarra.

Latvijas Republikas Saeima (1998). *Ley de educación* [Letonia].

Latvijas Republikas Saeima (1999). *Ley general de educación* [Letonia].

Ley 12/2009, de 10 de julio, de Educación [Cataluña].

Ley 2013-595, de 8 de julio, de orientación y programación para la refundación de las escuelas de la República [Francia].

Ley 4/2018, de 21 de febrero, de la Generalidad, por la que se regula y promueve el plurilingüismo en el sistema educativo valenciano.

Ley 1/2022, de 8 de marzo, de Educación de las Islas Baleares.

Ley 8/2022, de 9 de junio, sobre el uso y el aprendizaje de las lenguas oficiales en la enseñanza no universitaria [Cataluña].

Ministerio de Educación y Juventud Nacional (2004). *Código de educación* [Francia].

Orden Foral 147/2016, de 30 de diciembre, del consejero de educación, por la que se regulan los aspectos básicos de los programas de aprendizaje en lenguas extranjeras en los centros de educación infantil y primaria [Navarra].

Resolución 8/2019, de 24 de enero, del Director General de Educación, por la que se establecen las bases para el desarrollo de los programas en lenguas extranjeras en Educación Secundaria [Navarra].