

Las políticas lingüísticas y la enseñanza de las lenguas nacionales en Quebec y Cataluña

Valérie Streicher-Arseneault
Université de Montréal

1. Introducción

La planificación lingüística

Citando al lingüista Jean-Claude Corbeil, Miquel Strubell escribió que el término *planificación lingüística* remitía a una especie de “fuga a tres voces”, porque se establece a partir de tres elementos que se mueven dentro de un círculo de retroalimentación: si la planificación lingüística surge de la voz del pueblo (de sus reivindicaciones), siempre está influida por las opiniones y acciones de los líderes del poder, quienes a su vez van a alimentar nuevos conflictos y polémicas (Strubell 2002: 79). En cualquier caso, a partir del momento en el que se requiere o se necesita una legislatura para asegurar el mantenimiento de una lengua, la relación entre los dirigentes y la población es decisiva, pues la participación civil es un factor crucial para el logro de una planificación lingüística.

En los varios conceptos que engloba el sintagma general de *planificación lingüística* descrito por primera vez en 1959, en un texto de Einar Haugen (citado en Calvet 1996:10-12), podemos encontrar varias subdivisiones, siendo la más elemental de éstas la separación que hizo Heinz Kloss en 1969 entre la planificación del corpus (*corpus planning*) y la planificación del estatus (*status planning*) (Maurais 1987: 9-10). Para el presente trabajo, nos interesa sobre todo la planificación del estatus, pues tiene una connotación más social que lingüística, lo cual permite ver cómo se articulan los juegos del poder a partir del establecimiento de políticas y de leyes políticas. Asimismo, si existen varios matices de la expresión de *política lingüística*, todas concuerdan en el hecho de que la planificación lingüística implica relaciones de dominación y de subordinación entre las lenguas y sus comunidades. Los cambios lingüísticos y las políticas lingüísticas que traen son a menudo la traducción de transformaciones sociales mucho más profundas (Calvet 1999: 8).

Además, cabe hacer una distinción entre política y ley lingüística. Efectivamente, vamos a considerar que una política lingüística, como lo dice Christiane Loubier, puede ser únicamente declarativa, pero puede también traducirse por una legislación lingüística. Este último caso tiene trascendencia jurídica que dirige y/o establece los límites y reglamentos de usos de una o varias lenguas en un determinado territorio (2002: 2). Una comunidad puede tener una política lingüística que se asemeja a un ideal de conducta y que no va a tener necesariamente un poder legislativo. La posibilidad de que una comunidad se dote de una legislatura que sostenga los usos de su lengua depende de su grado de autonomía. La cuestión no se presenta cuando se trata una legislatura de poder estatal, pero sí cuando estamos frente a una nación “subestatal” como es el caso de las zonas de Quebec y de Cataluña en sus

respectivos países, Canadá y España, y el tratamiento de la problemática puede cristalizar en una forma elocuente de diferenciación cultural entre el estado dirigente y sus comunidades.

Estas dos regiones se distinguen de la identidad nacional del país al que pertenecen por varias y distintas razones, pero la lengua siempre ha servido de elemento de reivindicación trascendente de herencia patrimonial que fue el vínculo por el que pasó la construcción y continuidad del sentimiento nacional. En estas provincias, la lengua con la que se identificaba una mayoría de la población fue en algún momento amenazada de desaparición frente a la fuerza que ejercía la lengua del estado.

Por lo tanto, en estas zonas la planificación lingüística nació como reacción a un contacto de cercanía y asimilación que ponía en juego la supervivencia o el simple mantenimiento de una lengua nacional frente al uso cada vez más creciente de otra lengua: el inglés y el español en los casos que nos interesan. Como lo hemos mencionado, la planificación lingüística es un concepto de administración de la lengua que puede alcanzar un gran número de esferas de la vida social: la administración pública, la toponimia, los medios de comunicación, etc. Sin embargo, el papel de la enseñanza es, entre otros, el de la producción y de la reproducción lingüística, por lo tanto, no se puede poner en duda la legitimidad de las leyes políticas cuando eligen como eje central de sus estructuras el establecimiento o la regulación de un sistema escolar que apoye el fomento y la difusión de la lengua meta. Tanto Quebec como Cataluña dedican una parte notable de sus políticas lingüísticas al papel del francés y del catalán en el programa de enseñanza preuniversitario tanto como en los programas de francización¹ y de catalanización de adultos. El objetivo principal que subyace a cualquier toma de decisión de ambos proyectos lingüísticos, es que la lengua nacional (entendemos la lengua nacional como la lengua de la comunidad) sea el vínculo elegido y utilizado por todos los ciudadanos en el ámbito público.

Lo que nos proponemos a continuación es un recorrido de los procesos de estructuración de las leyes políticas y de su aplicación en los programas de enseñanza quebeques y catalán. Quisiéramos poner en relación su objetivo final y su planificación para luego ver si, en la práctica, las reformas hechas fueron efectivas. Aunque es cierto que el estado de las dos lenguas no era el mismo en el momento de la implementación de las políticas lingüísticas, no se puede negar la legitimidad de la comparación por el simple hecho de que la Ley de Normalización lingüística 7/1983 adoptada en Cataluña se basó específicamente en la Ley 101 de Québec, adoptada en 1977.

2. Las políticas lingüísticas

2.1 Quebec : la “Charte de la langue française” de 1977

La trayectoria histórica que llevó a Quebec a adoptar la “Charte de la langue française” en 1977 fue un largo recorrido bajo el dualismo entre el Canadá anglófono y el

¹ Traducimos literalmente el término “francisation” que remite a la adquisición de la lengua francesa y menos a la cultura francesa como lo hubiera hecho el término “afrancesamiento”, como lo propone la RAE.

francófono. A partir de 1763, cuando se concedió Nueva Francia al Reino Británico, empezaron las tensiones entre dos colonias emergentes de naciones tradicionalmente opuestas.

Si, en un primer momento, las religiones protestante y católica fueron los obstáculos ideológicos más fuertes entre las comunidades del Alto Canadá (comunidad anglófona) y del Bajo Canadá (comunidad francófona), a partir de los siglos XIX y XX la lengua fue el factor más decisivo en la oposición. Ahora bien, el francés y el inglés, desde la fundación del país, siempre estuvieron en una especie de lucha por mayor poder. Dos veces se oficializaron textos legislativos canadienses que ignoraban los derechos de los francófonos (en 1774, con el *Acta de Quebec*; y en 1840, con el *Acta de unión*), pero las presiones y la ausencia de cooperación de la comunidad francófona obligó a los dirigentes a modificar sus leyes.

Tras las rebeliones del Bajo Canadá de 1837-38, se adoptaron las recomendaciones del informe de Lord Durham sobre la fusión de las asambleas legislativas — hasta ese momento la comunidad francófona y la comunidad anglófona tenían asambleas que desarrollaban actividades en su idioma respectivo y según sus tradiciones coloniales — en una única que fuese de tradición británica con el objetivo claro de asimilar al grupo de los “canadienses-franceses” a una visión unificadora y centralizada de “un país monolingüe, inglés y protestante: es decir, monocultural” (Paquin 2001: 172.). La proposición de Durham desembocó en el *Acta de Unión* de 1840, que prohibía el uso del francés en la asamblea. Si de nuevo los poderes tuvieron que dar más flexibilidad a la legislación con la autorización del uso del francés en los tribunales, el *Acta* representó un retroceso considerable para los francófonos en cuanto al porvenir de su administración y cultura.

La Ley Constitucional de 1867 (junto con la Ley Constitucional de 1982) fue el primero de los dos documentos que asentaron las bases de las leyes canadienses actuales. El artículo 133 confirió al francés un estatus igual al inglés en el Parlamento canadiense y en los tribunales quebequeses, así como en los textos legislativos. Sin embargo, es de notar que este único artículo remitente a la cuestión lingüística no instauró el bilingüismo oficial, pues ese “privilegio” sólo tenía vigencia en la provincia de Quebec y en el ámbito jurídico.

Hasta los años sesenta en Quebec, la actitud de los francófonos, en su mayoría campesinos y poco integrados a la industrialización, se caracterizó por una actitud de repliegue y de aislamiento frente a los anglófonos, quienes en su mayoría vivían en la metrópoli (Montreal) y ocupaban los rangos socioeconómicos más altos. La década de la Revolución Tranquila (1960) fue caracterizada por un cambio de postura de la comunidad francófona, que vivió un éxodo rural y que conoció un aumento considerable del nivel de educación de sus nuevas generaciones.

La publicación de cifras que testimoniaban la constante disminución de la tasa de natalidad de la población francófona, conjugada al número creciente de hijos de inmigrantes que acudían a la escuela anglófona, mostró claramente que el porvenir demográfico de la lengua francesa estaba seriamente amenazado. Ello provocó una toma de conciencia y se desencadenó un sentimiento de urgencia en las clases francófonas que cambiaron su actitud

de resignación por una más vindicativa, ilustrada en el emergente movimiento nacionalista quebequés.

El proyecto conoció una fuerte oposición cuando entró al poder federal Pierre Elliott Trudeau en 1968. Ese primer ministro se empeñó en elaborar y establecer leyes que aseguraran la unificación del Canadá y que pasaran indudablemente por la asimilación o la disolución del nacionalismo provincial en Quebec.

Las políticas de Trudeau consistían en la negación de cualquier reconocimiento oficial de la especificidad quebequesa. A pesar de ello, los dos aportes más destacados de su gobierno fueron la Ley sobre las lenguas oficiales de 1969 y la Ley sobre el multiculturalismo de 1971. La primera instauró un bilingüismo oficial aplicado en todo el país de manera indistinta (sin medida o recursos de protección para el francés, que era la lengua del 80% de la población de Quebec), mientras que la segunda ley invalidaba las reivindicaciones quebequesas como nación distinta, legítima y fundacional.

Durante estos años, los primeros ministros quebequeses y canadienses respondieron con una serie de leyes que apuntaban a la reglamentación sobre el uso y la oficialidad de la lengua francesa. El francés salía desfavorecido del bilingüismo institucionalizado y fue sobre todo con la venida masiva de inmigrantes, a partir de los años sesenta, que la voluntad de un monolingüismo francés se hizo sentir. La primera que causó un remolino político fue la Ley 22 de 1974, que declaró el monolingüismo francófono (se adoptó la ley a pesar de ser anticonstitucional y fue obviamente abrogada después de cinco años).

Frente al descontento general que causaron las políticas federales, en 1976, se eligió al *Parti Québécois* para subir al poder porque prometía establecer una legislación quebequesa que asegurara la protección del francés y, por lo tanto, de la cultura de la mayor parte de la población quebequesa. Así, en 1977 se votó la Ley 101 que hizo del francés la lengua oficial del estado quebequés. “Su objetivo principal era asegurar que el francés llegara a ser el medio de comunicación en los diversos ámbitos de la esfera pública, haciéndola lengua normal y habitual en la administración, en las órdenes profesionales, en el entorno laboral, en la enseñanza, en el comercio y en los negocios de Quebec” (Gosselin 2003: 10).

Posteriormente, la firma de la Constitución de 1982, que reitera la igualdad de todas las culturas y lenguas independientemente del contexto, se hizo sin el consentimiento ni la firma del primer ministro de Quebec, René Lévesque, y contribuyó a ampliar la distancia entre las dos comunidades. La Ley de las lenguas oficiales de la Constitución presenta una falsa simetría — como lo sostiene el director del *Secretariat à la Politique Linguistique*, Jacques Gosselin — puesto que mide las minorías lingüísticas a nivel provincial y no estatal: sobreentendiendo que la situación de la lengua francesa es la misma, en Canadá y América del Norte, que la situación del inglés (Gosselin 2003: 21-22).

2.2 Cataluña: la ley de normalización lingüística 7/1983 y la ley de política lingüística 1/1998

La expresión de *normalización lingüística* se utiliza en Cataluña para remitir al proceso de planificación lingüística. Con la palabra *normalización*, se quiere apuntar a una connotación específica: este proceso tiene el objetivo de reorganizar las funciones lingüísticas de la sociedad para readaptar las funciones sociales de la lengua que fueron cambiadas tras un desajuste histórico (L.Aracil, *Conflit linguistique et normalisation linguistique dans l'Europe nouvelle*, citado en Maurais 1987: 12). Se propone una vuelta a una situación *normal*.

La historia de Cataluña, dentro del marco europeo, se extiende sobre un período mucho más amplio que la historia de Quebec. El nacionalismo catalán, que es anterior a la formación del estado español, ha luchado contra fuerzas de asimilación a partir del momento en el que la región se integró al reino de Castilla.

El año 1716 marcó un hito en la conquista castellana con el cuarto decreto de Nueva Planta de Felipe de Anjou que abolió la *Generalitat* (régimen jurídico y fiscal) y reemplazó el catalán por el castellano en todas las instituciones escolares. A partir de entonces se inició una pérdida progresiva del reconocimiento de la especificidad catalana, aunque nunca se extinguió completamente el sentimiento nacionalista.

Se puede decir que desde aquel momento el catalán había perdido el estatus de *lengua oficial*, pero no el estatus de *lengua propia*. Efectivamente, el catalán continuó siendo la lengua de uso corriente en la población de Cataluña. Sin embargo, como el castellano era la lengua de las instituciones, fue lógico que la proporción de hablantes se encontrara disminuida. Además, hubo una parte importante de la burguesía catalana que eligió naturalmente el castellano como lengua normal en sus negocios, práctica que ciertamente se difundió a las demás esferas de su vida.

Durante el siglo XIX, con la caída progresiva de la monarquía y la asunción de las ideas republicanas, el fervor nacionalista se encarnó en el movimiento Romántico, la *Renaixença*, cuya ideología consistía en rescatar a través de la lengua la especificidad catalana que se disipaba en la cultura nacional castellana. Los movimientos sociales desempeñaron un papel importante en la promoción y la difusión de la lengua. La *Renaixença* llegó a tener un componente político que la llevó a defender el catalán y reivindicar su revitalización en el marco escolar y en la administración. A finales del siglo XIX, las coaliciones sociales (como la *Lliga Regionalista*, o *Solidaritat Catalana*) reclamaban más autonomía para la provincia, pero aún más significativa fue la redacción de las *Bases para la Constitución Regional Catalana (Bases de Manresa)* de 1892 que preveían una estructura constitucional autónoma y la rehabilitación del catalán como lengua oficial.

Una campaña para el restablecimiento de la escuela en catalán constituyó uno de los puntos claves de esta reapropiación nacional, además de una creciente voluntad por un margen más grande en cuanto a su autonomía. Es de notable interés constatar el empeño que

se puso en la estandarización de la lengua catalana a través de los trabajos de Pompeu Fabra a lo largo de la primera mitad del siglo XX.

El impulso nacionalista fue abruptamente desacelerado cuando entró al poder en 1923 el dictador Primo de Rivera. En un segundo tiempo, el período que transcurrió bajo la dictadura franquista fue marcado por la represión de la especificidad provincial que se atenuó a lo largo de los años, sin que nunca se reconociera el catalán como una lengua oficial.

El primer paso hacia una mayor y verdadera autonomía de Cataluña se dio con la Constitución Española de 1978. En el campo lingüístico, el artículo 3, dedicado a la lengua oficial del estado, fue el objeto de varias interpretaciones en repetidas ocasiones. La Constitución reconoce la condición pluralista del estado español y se caracteriza por proponer un sistema de cooficialidad lingüística que está a medio camino entre el principio de territorialidad y el principio de personalidad. Sin entrar en un nuevo análisis de la cuestión, diremos que el artículo 3 establece claramente que el castellano es la lengua oficial de España y, en base a un criterio territorial, alude a las demás lenguas que podrían ser oficiales en determinadas regiones (el criterio de personalidad remite a la lengua propia de cada región). La responsabilidad de tomar las medidas necesarias para establecer un sistema de fomento y de difusión de las lenguas distintas al castellano queda entre las manos de las provincias.

En su Estatuto de Autonomía de 1979, Cataluña estableció la cooficialidad del catalán y del castellano, pero se agregó el valor de *lengua propia* al catalán que se vuelve así, y como se legisló posteriormente (en 1998), la lengua de uso preferencial. Como el catalán es la lengua que caracteriza a la nación catalana, es lógico adoptarla en el ámbito público como lengua de uso normal, pero como la Constitución española prevalece sobre los textos estatutarios, la opción de utilizar el castellano en el ámbito administrativo debe estar asegurada para el ciudadano que lo desee.

El aporte mayor de la primera Ley de Normalización del catalán de 1983, fue ciertamente el reconocimiento por el Tribunal Constitucional de la validez del artículo 14.1 (que se convertirá en el artículo 20 en la Ley del 1/1998, 7 de enero) que estipuló que la lengua normal de enseñanza es el catalán. Si la Ley 7/1983 fue un primer paso en el proceso de la normalización lingüística, su papel fue más bien de plantear las bases que se iban a desarrollar plenamente en la Ley 1/1998, dotada además de un sistema de sanciones (sanciones sólo aplicables a empresas). Asimismo, una de las aportaciones de la ley 1/1998 fue la declaración explícita del catalán como lengua propia de la provincia en su artículo 2.1: “el catalán es la lengua propia de Cataluña y la caracteriza como pueblo”.

Como se ve, las dos provincias sufrieron lo que Aracil llamaba un “desajuste” histórico (Maurais 1987: 12) cuando fueron sometidas al poder de un estado con el que no compartía la misma cultura. Podemos hablar de desajuste y de injusticia porque, aunque no lo lograron, los gobiernos en el poder explícitamente intentaron borrar la especificidad de estas comunidades. En los dos casos, a través de las reivindicaciones y presiones de la población, las dos regiones alcanzaron un nivel de autonomía y autodeterminación que les permitieron

lograr establecer, de acuerdo con sus respectivas autoridades estatales, legislaturas que apoyaron y aseguraron el desarrollo de una estructura social en la que la lengua propia tiene un poder real y, por lo tanto, permite a su nación emanciparse.

3. La enseñanza del francés y del catalán: promoción, difusión y protección de la lengua nacional

3.1 La “francización” en Quebec: la gestión de las masas inmigrantes

Como la política constitucional canadiense no impone una norma específica en cuanto al uso preferente del francés o del inglés, corresponde a la responsabilidad de la provincia de Quebec normar el uso de la lengua para los inmigrantes. No cabe duda de que el inglés es una lengua más útil y más prestigiosa internacionalmente. Para asegurar que el francés conservara un nivel de difusión y que sea el medio de comunicación pública en Quebec, fue vital establecer claramente una legislación que se aplicara en la provincia y, más aún, fue esencial poner en pie estructuras que permitan la adquisición del francés. Para limitar la disminución de la comunidad francófona en beneficio de un aumento de la comunidad anglófona mediante la llegada masiva de inmigrantes, el gobierno quebequés prefirió desarrollar sus estructuras de “francización” y de integración en lugar de restringir las condiciones de inmigración en la provincia.

En los años noventa, el gobierno canadiense concedió a la provincia de Quebec una autonomía más grande en cuanto a la gestión de la llegada y de la estructura de integración de los inmigrantes, que se cristalizó en una política sobre la inmigración en 1990 y un plan de acción en 1991. Recordemos que las áreas de competencia de las provincias y del estado canadiense son complementarios: así, cuando se declara al Quebec responsable de los programas de integración lingüística, el único elemento que prevalece a la ley quebequesa es el texto constitucional canadiense y no la estructura administrativa del poder federal.

Como lo menciona McAndrew, en el marco de una planificación lingüística, es importante no confundir los impactos de una legislación con los objetivos. Los resultados (deseados o no) no son atribuibles únicamente a las medidas desplegadas en el proceso de planificación (McAndrew 2002: 69). Además, es importante entender que una ley siempre se va a apoyar en un conjunto de fuerzas del ámbito social para desarrollarse. Así, por ejemplo, los resultados de la Ley 101 en el campo de la educación no se pueden estudiar sin tomar en consideración el aporte crucial de la política y de los programas de inmigración. Vamos a continuar el estudio de esta sección ocupándonos de la enseñanza del francés destinada a los alófonos.

3.1.1 La escuela primaria y secundaria

El capítulo VIII de la Ley 101, dedicado a la lengua de enseñanza, estipula que el francés debe ser la lengua normal de educación, salvo en determinados casos en los que se justifica que el alumno acuda a una escuela anglófona. De hecho, en ningún momento la ley

implica una restricción del número de las escuelas anglófonas que considera como bienes legítimos para la comunidad de lengua materna inglesa. Sin embargo, la ley ya no permite la libre elección del idioma de la instrucción para quienes no sean anglófonos. El impacto más llamativo y directo que tuvo la ley fue ciertamente el aumento inesperado del número de alumnos alófonos que frecuentaban un establecimiento escolar de lengua francesa: de 1971 a 2000, el porcentaje subió de 10% a 78,5 %. “L'école de langue française au Québec est donc devenue un lieu presque exclusif d'intégration des communautés arrivées après 1977” (McAndrew 2002: 70). No se trató de eliminar la escuela anglófona, sino de evitar que los recién llegados adoptaran el inglés como nueva lengua vehicular y como símbolo de la nación que los acogió.

“Les enfants de la loi 101, essentiellement de jeunes montréalais, représentent la première génération de Québécois pour lesquels la langue française, est d'abord et avant tout, une langue de partage d'un intergroupe et non la langue d'un groupe spécifique, étroitement associé à une culture particulière.” (McAndrew 2002: 73). Allí está la filosofía que emanó de la aplicación de la Ley 101 en la enseñanza, según los estudios realizados por McAndrew.

De manera general, el programa escolar quebequés no hace distinción entre los estudiantes alófonos y los estudiantes francófonos, pues el objetivo es la integración. Sin embargo, se ofrece un año suplementario, o mejor dicho, anterior a la incorporación al sistema regular, para que el alumno adquiriera los conocimientos necesarios para continuar estudios en su propio nivel. Los resultados de las pruebas ministeriales demuestran que la diferencia es mínima entre las notas obtenidas por los francófonos y los alófonos (los alófonos demuestran un promedio ligeramente más bajo) (Mc Andrews 2002: 75).

Uno de los objetivos implícitos de la Ley 101, que cobra importancia sobre todo cuando se constatan los resultados, es la apertura sobre el pluralismo de parte de la comunidad francófona. Cuando se adoptó la Carta de la lengua francesa, la segregación del medio escolar era importante, sobre todo en el ámbito francófono. La integración de alumnos alófonos en las escuelas de enseñanza francófona desempeñó un papel clave en la apertura de las mentalidades desde esta perspectiva. La mayoría de los alumnos (alófonos como francófonos) consideran el contexto plurilingüe como una ventaja y el francés se ve como una herramienta de comunicación que caracteriza a los habitantes de la provincia y no a un grupo étnico específico.

3.1.2 Los programas de integración lingüística para adultos

Los programas de enseñanza en el marco de los cursos de francización son de dos tipos: el Programa general de integración lingüística y el Programa de integración sociolingüística, que presentan leves diferencias de enfoques. El primero se dirige al 88% de los alófonos que se benefician del programa, que son personas que tuvieron un mínimo de 9 años de escolarización; y el segundo se ofrece a los inmigrantes que tienen un nivel de escolarización más bajo (Brodeur 2003: 197). Los conceptos generales que rigen la estructura de los programas son, sobre todo, un grado óptimo de la comprensión de la cultura quebequesa

y el desarrollo de un sentimiento de pertenencia a esta cultura a través del aprendizaje de la lengua francesa. El uso del francés se promueve como una herramienta de comunicación indispensable para la autonomía social del aprendiz, además de permitir el enriquecimiento de la propia cultura quebequesa al integrar en su seno individuos procedentes de culturas diferentes.

De manera más concreta, el currículo del programa tiene como propósito final que el alumno sea capaz de actuar de manera efectiva, respetando las normas y disposiciones administrativas vigentes en la provincia. Como las clases se imparten entre estudiantes provenientes de varias culturas, se debe prestar una particular atención a las estructuras sociales quebequesas. La nota introductoria del programa menciona asimismo la presencia de un objetivo vinculado con una enseñanza de los valores de aceptación y apertura (Brodeur 2003: 192). Igualmente, el texto hace hincapié en la importancia de conocer y entender los derechos y las obligaciones que conlleva la aplicación de la *Carta de la lengua francesa* y que su conocimiento debería provocar una reflexión sobre el uso de la lengua francesa en Quebec.

Los niveles de competencia que estructuran los programas se dividen entre ocho, pero lo destacable en la última década es el interés creciente que demuestran los alumnos por la especialización del contenido de las clases de integración. Así, en 1996-97 se elaboraron cinco nuevos proyectos de enseñanza, centrados en la escritura, en la comunicación oral o en las realidades del medio laboral quebequés. El aprendizaje de la lengua siempre es el punto de partida (y de llegada) del programa de integración, pero la influencia de la teoría de la enseñanza comunicativa trasparece en la especialización de los enfoques que permiten la adquisición del francés. Es decir que, tras las últimas reformas académicas de los programas, se potencia el valor de la enseñanza mediante el uso de contenidos funcionales en aulas de lengua: se relacionan más concretamente cultura, lengua y vida cotidiana, teniendo siempre en mente que el objetivo final es que el francés sea la lengua de expresión pública del territorio de Quebec.

3.2 La catalanización: recuperación y reconstrucción culturales

Durante más o menos dos siglos, los catalanes no han podido recibir una instrucción en su lengua materna. La configuración de los sistemas escolares suponía una asimilación y se basaba en una forma de inmersión lingüística castellana que hacía abstracción de la especificidad cultural de sus alumnos. La reacción de la comunidad catalana frente a la desaparición de sus instituciones, inesperadamente, no llevó a la extinción de la lengua, y el sentimiento nacionalista recobró suficientemente fuerza para que finalmente el catalán volviera a ser la lengua normal de la instrucción en la región. La labor de “refundación” de la nación catalana tras los largos años del franquismo tuvo soporte importante en la implementación de un modelo escolar que adoptó el catalán como lengua vehicular en la mayoría de sus centros educativos no universitarios.

Como lo sabemos, el desafío para cualquier ley establecida por una autonomía que, a su vez, está bajo el régimen de otra entidad estatal es crear una dinámica entre su propia ley y la otra sin causar discrepancia entre las dos, siempre teniendo en cuenta el interés de la Autonomía. La Constitución Española estipula, en su artículo 3, que es el deber de cada ciudadano conocer la lengua oficial del estado y, por lo tanto, el estatuto de Cataluña no podía sustraerse a este requisito cuando planificó su sistema educativo. La enseñanza en Cataluña ha de preservar y contribuir al bilingüismo que conlleva la declaración constitucional de plurilingüismo del estado español y, al parecer, la adopción de esta perspectiva ha permitido alcanzar un nivel de bilingüismo envidiablemente difundido en la comunidad catalana.

En Cataluña, el problema de la enseñanza se planteaba teniendo en cuenta que las olas de inmigración estaban formadas por españoles castellanohablantes. La fuerte migración interna tuvo por efecto principal que la problemática se desarrollara en torno a individuos que compartían una cultura común, por lo menos la histórica, y que no se trataba de grupos de inmigrantes de múltiples orígenes. Sin embargo, el concepto de lengua materna es excluido de los conceptos que rigen la ley, y eso es lo que permite alcanzar el objetivo de bilingüismo oficial.

Como ya hemos visto, la presencia de los grupos sociales fue determinante en la opinión social y la implementación del catalán en el ámbito de la enseñanza. Efectivamente, si bien se reconocía que la lengua era un bien patrimonial, difícilmente se podían encontrar personas que tuvieran una alfabetización en ella. Se trataba de volver a implementar una lengua, desusada en varios contextos oficiales y sociales, y hacer de ella la herramienta de comunicación principal de la nación.

3.2.1 El modelo de conjunción

Según los varios aspectos de los reglamentos y órdenes del Tribunal Constitucional responsable de interpretar y legitimar los preceptos de la Constitución Española y del Estatuto de Autonomía de las comunidades, Cataluña tiene la habilitación “competencial” para determinar el alcance de la cooficialidad de las lenguas y la responsabilidad de asegurar a cada ciudadano el derecho de elegir la lengua de su expresión. Por lo tanto, se ha de “llevar a cabo no sólo actividades de fomento de las lenguas oficiales en la Comunidad, sino que tienen también que asegurar la regulación y las estructuras para llegar a la cooficialidad de estas lenguas” (Sentencia del Tribunal Constitucional 87/1997, de 24 de abril, citado en Parejo Alfonso 1999: 269). Es decir que para llegar a que la totalidad de los servicios públicos y la administración estén disponibles en las dos lenguas, de alguna manera se debe adecuar la formación escolar a esta imagen.

Como medida para el alcance de la efectividad de la cooficialidad del catalán y del castellano, la *Generalitat* optó en la ley 7/1983 por un sistema de enseñanza de conjunción lingüística. Más precisamente, la enseñanza del catalán, tanto como la del castellano, es obligatoria en las áreas preuniversitarias y se debe garantizar una presencia adecuada de la

enseñanza de ambas lenguas para que el alumnado, al terminar la escolaridad obligatoria, sea capaz de expresarse correctamente en ambas lenguas (art. 21.3). El Tribunal Constitucional legitima la adopción de este modelo de enseñanza argumentando que responde a un “propósito de integración o de cohesión social en la Comunidad Autónoma, cualquiera que sea la lengua habitual de cada ciudadano” (Parejo Alfonso 1999: 289). El catalán se establece como lengua vehicular de la enseñanza, tanto en las actividades docentes como en la administración; o sea, el catalán es el centro de gravedad de la institución educativa.

Como mencionamos, las dos lenguas se imparten en todos los centros educativos con la premisa del catalán como lengua del aprendizaje. No obstante, es posible cursar un programa de escolaridad con el castellano como lengua vehicular, puesto que se considera que cualquier alumno que viene a vivir a Cataluña de manera temporal tiene derecho a recibir una enseñanza de calidad en su lengua habitual. Se asegura al alumno que emprende tardíamente su escolarización en catalán el derecho y el apoyo suplementario para su adaptación: existen programas adicionales a las clases regulares para mejorar sus capacidades.

Hoy en día, se nota que la mayoría de los catalanes alcanzan un nivel alto de competencia en castellano, pero lo inverso es menos probable. Aunque, en gran medida, los alumnos demuestran un nivel aceptable de competencia lingüística tanto en castellano como en catalán, se registra de manera general que los que tienen el castellano como lengua materna y habitual, no alcanzan el bilingüismo. Es probable que los frecuentes contactos con el castellano, dentro o fuera de la comunidad, que son abiertos y frecuentes en toda Cataluña, contribuyan a esta situación.

3.2.2 La catalanización

En lo que concierne a la educación de adultos, los cursos se implementaron ante todo para remediar las deficiencias a nivel de la expresión en catalán, sobre todo la escritura. Bajo la acción del Consorcio para la normalización lingüística del catalán (CNL), se establecieron programas de integración del catalán en instituciones públicas. Como la ley catalana tenía que cumplir con las normas de la Constitución Española, era importante que también se asegurase el uso del español en las instituciones. El caso del castellano nunca fue un problema, pero con la implementación de una norma que explicitaba la obligación, por parte de los miembros de la función pública, de ofrecer un servicio bilingüe, el gobierno autonómico tuvo que tomar las medidas para que sus empleados fueran competentes en las dos lenguas. Esa opción se eligió porque era mucho más ventajosa que el desdoblamiento de cada servicio, uno castellano y otro catalán.

La adhesión a clases de catalán por parte de los adultos se reparte entre dos tipos de motivación: la integradora (para integrarse a la cultura catalana) y la instrumental (para alcanzar un estatus social, para trabajar). No queda duda de que las campañas de promoción de la lengua tuvieron una influencia mayor en la decisión de adultos castellanohablantes que eligieron aprender el catalán para integrarse a la cultura. Efectivamente, en un primer tiempo, durante los años ochenta y principios de los noventa, los estudios muestran que los adultos se

matricularon a clases porque consideraban que era una responsabilidad cívica (Solé i Sanosa 2003: 215). No hay que olvidar que la mayor parte de las personas que se inscriben a clases de catalán lo hacen sabiendo que las clases no son acreditadas y que tienen que pagar por ello. Es decir que la motivación integradora fue la principal durante varios años y la influencia de los grupos sociales fue potente.

A partir de mediados de los años noventa, se observa una subida del número de personas que dice tomar clases de catalán por una motivación instrumental. Eso quiere decir que la meta legislativa que propone el catalán como lengua propia ha sido alcanzada en parte. Cuando entró en vigor la ley sobre el trabajo en la función pública, el número de clases de catalán de nivel superior había aumentado considerablemente. Significa que el nivel promedio de los estudiantes que emprendían un curso de catalán aumentó también. Con las exigencias profesionales cada vez más específicas en cuanto al uso de la lengua, las clases preferidas fueron las especializadas.

El número de clases debutantes ha llegado a un nivel estable desde 1994. Según Solé i Sanosa, este fenómeno se debe a la conjunción del aumento del porcentaje de inmigrantes extranjeros (que recientemente se integraron al paisaje cultural) con la dinamización ejercida por el CNL (Solé i Sanosa 2003: 223). Efectivamente, si los movimientos sociales y las campañas políticas lograron arraigar en las mentalidades catalanas que el catalán es la lengua de uso habitual, es importante que los recién llegados lo sientan de la misma manera.

Ahora bien, a la luz de las cifras que indican que los niños de habla catalana llegan a tener un nivel más alto de bilingüismo frente a los castellanohablantes, así como los estudiantes alófonos frente a los francófonos, habría que volver a plantearse la cuestión de la segregación cultural que parece ser una tendencia “natural” si no se hace una constante promoción del catalán y del valor del biculturalismo.

4. Conclusiones

En 2002, el informe sobre la situación del francés en Quebec apuntaba lo siguiente: “Les Québécois et Québécoises se sentent plus rassurés, plus confiants. Et parce qu’ils se sentent plus sûrs d’eux-mêmes, ils souhaitent davantage nommer la pluralité de leur identité et apprendre d’autres langues, se donnant ainsi de nouveaux atouts.” (*Commission des états généraux sur la situation et l’avenir de la langue française au Québec*, citado en Bouchard y Bourhis 2002: 9-10). Esta concepción resume bien la dinámica que se produjo en Quebec (y que se aplica a Cataluña) cuando empezó a desaparecer la “amenaza” del inglés por medio de la implementación de una estructura que protegía la lengua francesa. Como para Cataluña, la planificación lingüística tuvo como efecto retroalimentar el sentimiento de pertenencia nacional y permitió así que continuase el apoyo social que necesitan las leyes lingüísticas para ser efectivas. Podemos constatar que el movimiento represivo no puede ser el camino para llegar a una convivencia entre dos o más culturas. Es primordial el auto-reconocimiento (que pasa por un reconocimiento, pero también por un orgullo de su propia especificidad) y un reconocimiento del otro.

Además, es interesante ver cómo el concepto de bilingüismo oficial viene a influir en la gestión educacional. El hecho de que el gobierno de Cataluña haya elegido un sistema de conjunción (que no remite al criterio de la lengua materna) que le permite obtener una población mayoritariamente bilingüe parece una elección adecuada y fructífera. Nos permitimos matizar aquí el caso catalán con respecto al caso quebequés, en el que se nota un retraso notable en cuanto al bilingüismo de su población. En primer lugar, la situación de plurilingüismo en Quebec se concentra sobre todo en la isla de Montreal y sus cercanías, mientras que, en Cataluña, la zona de contacto entre las dos lenguas, aunque más importante en Barcelona, se extiende a toda la provincia. Y en segundo lugar, la historia misma del francés en Quebec ofrece una experiencia menor frente a la historia del catalán, que además de legitimar su presencia diacrónicamente, da cierta seguridad a sus hablantes en cuanto a su poder de pervivencia a pesar de los acontecimientos. Como decíamos, una comunidad que no se siente amenazada será más propensa a abrirse a otra forma cultural.

Referencias bibliográficas

A. Textos de referencia en versión electrónica:

- *La Charte de la langue française*. Office de la Langue française. Última actualización: 20-09-2006: <http://www.oqlf.gouv.qc.ca/charte/charte/index.html>
- *La Constitution canadienne de 1982*[actualizada]. Ministère canadien de la justice. http://laws.justice.gc.ca/fr/const/annex_f.html
- Loi des langues officielles. Ministère de la justice : <http://laws.justice.gc.ca/fr/ShowFullDoc/cs/O-3.01///fr>
- *El estatut de Autonomia de 1979* [de Catalunya]. Generalitat de Catalunya. <http://www.gencat.cat/generalitat/cat/estatut1979/index.htm>
- *La Ley de política lingüística de Cataluña*. Generalitat de Catalunya. <http://www6.gencat.net/llengcat/legis/lleipl.htm>
- *La Constitución Española*. Congreso de los Diputados. <http://www.congreso.es/funciones/constitucion/indice.htm>

B. Sitios Web consultados:

- Instituto de estadística de Cataluña: <http://www.idescat.net/es/>
- Instituto de Estudios Catalanes: <http://www.iec.cat/gc/ViewPage.action?siteNodeId=148&languageId=1&contentId=-1>
- Office de la langue française: <http://www.olf.gouv.qc.ca/index.html>
- Secrétariat à la politique linguistique : <http://www.spl.gouv.qc.ca/>

C. Libros y artículos generales:

- CALVET, Louis-Jean. 1999 [1987]. *La guerre des langues et les politique linguistiques*. Paris : Hachette.
- LOUBIER, Christiane. *L'aménagement linguistique*. Office de la langue française : http://www.olf.gouv.qc.ca/RESSOURCES/sociolinguistique/amenagement/loubier_1.pdf, consultado el 29-03-2007.
- MAURAS, Jacques (ed.).1987. *Politique et aménagement linguistiques*. Québec : Conseil de la langue française.
- PAQUIN, Stéphane. 2001. *La revanche des petites nations. Le Québec, l'Écosse et la Catalogne face à la mondialisation*. Montreal : VLB.
- TREMBLAY, Gaëtan y Manuel Parés i Maicas (eds.). 1987. *Québec-Catalogne : deux nations, deux modèles culturels*. Montréal : Université du Québec à Montréal.

D. Libros y artículos sobre el caso de Cataluña:

MILIAN i MASSANA, Antoni. 2002. "Le régime juridique de la langue catalane en Catalogne . La loi 1/198 du 7 janvier du Parlement de la Catalogne ", *Terminogramme*, N° 103-104: 151-170.

PAREJO ALFONSO, Luciano. 1999. "El sistema de conjunción lingüística en la enseñanza no universitaria", en *Estudios jurídicos sobre la ley de política lingüística*. Barcelona/Madrid: Marcial Pons, 265-312.

PUIG SALELLAS, Josep M. 2003. "La législation linguistique en Catalogne. De la loi de 1983 à celle de 1998 ", *Revue d'aménagement linguistique*, N° 105: 53-74.

Secretaria de Política Lingüística del Departament de la Presidència e Institut d'Estadística de Catalunya *Estadística d'usos lingüístics a Catalunya a 2003*. 2004. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

SOLÉ i SANOSA, Mercè. 2003. "L'enseignement du catalan à la population adulte de la Catalogne. L'expérience du Consortium pour la normalisation linguistique ", *Revue d'aménagement linguistique*, N° 105: 207-228.

STRUBELL, Miquel. 2002. "La dynamization sociale dans l'aménagement de la langue catalane ", *Terminogramme*, N°103-104: 79-104.

VERNET, Jaume. 2002. "La politique et la législation linguistiques de l'État espagnol et la langue catalane ", *Terminogramme*, N° 103-104: 129-150.

VILA i Moreno, F.Xavier. 2002. "Les politiques linguistiques dans les systèmes d'éducation des territoires de langue catalane", *Terminogramme*, N° 103-104: 45-78.

E. Libros y artículos sobre el caso de Quebec:

BOUCHARD, Pierre y Richard Y. Bourhis. 2002. "La Charte de la langue française. Bilan, enjeux et perspectives ", *Revue de l'aménagement linguistique*, publicación especial: 9-16.

BRODEUR, Nicole. 2003. "Programmes et méthodes pour l'enseignement du français aux allophones au Québec " *Revue d'aménagement linguistique*, N° 105: 191-206.

CORBEIL, Jean-Claude. 2004. *La politique linguistique québécoise*. Québec Amérique : http://www.olf.gouv.qc.ca/RESSOURCES/sociolinguistique/amenagement/loubier_5.pdf, consultado el 05-04-2007.

GOSSELIN, Jacques. 2003. " L'évolution de la législation linguistique au Québec ", *Revue d'aménagement linguistique*, N° 105: 9-51.

Mc ANDREW, Marie. 2002. "La loi 101 en milieu scolaire : impacts et résultats". *Revue d'aménagement linguistique*, publicación especial : 69-8.

PAILLÉ, Michel. 2002. "L'enseignement en français au primaire et au secondaire pour les enfants d'immigrants : un dénombrement démographique", *Revue d'aménagement linguistique*, publicación especial: 51-68.

ROCHER, Guy. 2002. "Les dilemmes identitaires à l'origine de l'engendrement de la Charte de la langue française", *Revue de l'aménagement linguistique*: 17-26.

Secrétariat à la politique linguistique. 2004. *La dynamique des langues en quelques chiffres*. Québec : Gouvernement du Québec.