


# **La enseñanza de las lenguas minoritarias en Francia por inmersión lingüística, paridad horaria e iniciación**

The teaching of minority languages in France  
by linguistic immersion, time parity, and initiations

Eguzki Urteaga  
Universidad del País Vasco  
Departamento de Sociología  
y Trabajo Social  
eguzki.urteaga@ehu.eus



Recepción: 22 de marzo del 2022  
Aceptación: 22 de noviembre del 2022  
doi: 10.22201/enallt.01852647p.2023.76.1031

### Resumen

Tras la sentencia del Tribunal Constitucional galo que invalida dos artículos relevantes de la ley Molac, especialmente aquel relativo a la enseñanza de las lenguas minoritarias según el método de la inmersión lingüística, es preciso realizar un estudio pormenorizado, tanto de la situación presente de las lenguas regionales en el Hexágono como del marco legislativo y reglamentario vigente en materia de enseñanza de estas lenguas, considerando esta enseñanza en cuanto a modelos, matriculaciones y resultados académicos se refiere. Lo cierto es que la sentencia del alto tribunal, que juzga el modelo basado en la inmersión lingüística como contrario a la carta magna, genera una situación de incertidumbre jurídica y suscita una reacción virulenta tanto de los electos locales como de las asociaciones que defienden y promueven las lenguas minoritarias.

Palabras clave: enseñanza; modelos lingüísticos; sentencia; Tribunal Constitucional; Francia

### Abstract

The French Constitutional Court decided to invalidate two relevant articles of the Molac law, especially the one concerning the teaching of minority languages according to the method of linguistic immersion. This decision makes it, necessary to carry out a detailed study about the current status of regional languages in the Hexagon and the legislative and regulatory framework in force regarding the teaching of these languages, and to investigate how these languages are taught in terms of models, enrollments, and academic results. What is certain is that the high court's decision, which considers the model based on linguistic immersion as opposed to the Constitution, has produced legal uncertainty and caused a virulent reaction from the elected local officials and the associations that defend and promote minority languages.

Keywords: teaching; linguistic models; decision; Constitutional Court; France

## 1. Introducción

La sentencia del Tribunal Constitucional francés del 21 de mayo de 2021 que invalida dos artículos relevantes de la ley Molac (Urteaga, 2022a), especialmente el relativo a la enseñanza de las lenguas minoritarias según el método de la inmersión lingüística, ha puesto la enseñanza de estas lenguas en el centro del debate político, sobre todo en los territorios en que se practican, como son Bretaña, País Vasco francés, Occitania, Alsacia o Córcega. De hecho, la sentencia del alto tribunal (Urteaga, 2022b), que considera el modelo basado en la inmersión lingüística como contraria a la carta magna, generó una situación de incertidumbre jurídica y suscitó la reacción virulenta tanto de los electos locales como de las asociaciones que defienden y promueven las lenguas minoritarias.

Dicha sentencia se produjo en un contexto marcado por una legislación y política lingüísticas (Rouland, 1998; Moutouh, 1999; Malo, 2011) caracterizadas por su índole glotofóbica (Blanchet, 2016) hacia las lenguas minoritarias (Benoît-Rohmer, 2001; Bertile, 2008), es decir, discriminatoria, al considerar el francés como la única lengua oficial asociada a la razón, la universalidad y la modernidad, mientras que las lenguas regionales carecen de dicho reconocimiento y se vinculan al pasado, a lo local y a la tradición. Ante semejante panorama, es preciso realizar un estudio pormenorizado tanto del estado actual de las lenguas regionales en el Hexágono como del origen de esta situación, que a la vez incluya sus definiciones y hablantes, así como el marco legislativo y reglamentario vigente en materia de enseñanza, considerando esta última en cuanto a modelos, matriculaciones y resultados académicos se refiere (Alen-Garabato & Cellier, 2009).

## 2. El origen de la situación actual de las lenguas minoritarias

Tanto la sentencia del Tribunal Constitucional como la situación sociolingüística de las lenguas minoritarias en Francia son indisolubles de “la explotación, por no decir la instrumentalización,

de la cuestión lingüística en la construcción de la identidad nacional francesa” (Blanchet, 2022: 13). De hecho, a partir de la revolución francesa de 1789 y, sobre todo, desde la presentación por el abad Grégoire de su *Rapport sur la nécessité et les moyens d’anéantir les patois et d’universaliser l’usage de la langue française*<sup>1</sup> ante la Convención nacional el 4 de junio de 1794 (Grégoire, 1794; Assemblée Nationale, 2022), “el francés ha sido elevado a una verdadera religión de Estado en Francia, tótem central de la construcción de una unidad nacional concebida como una uniformidad alrededor de una lengua común, única y unificada” (Blanchet, 2022: 13–14). Esta tendencia se reforzó con la política de colonización, tanto interior como exterior, desarrollada por el Estado galo a lo largo de ese periodo (Calvet, 2001).

Desde entonces, siguiendo una concepción dominada por la glotofobia hacia las lenguas minoritarias (Blanchet, 2018; 2019), ha sido aprobada una serie de

textos legislativos y reglamentarios que imponen el uso exclusivo del francés normativo y prohíben, en numerosas circunstancias, el uso de [...] las muchas otras lenguas [...] Este proyecto explícito de asimilación forzada no se basó en un bilingüismo adicional (francés además de las lenguas locales u otras), sino en un monolingüismo por sustitución (francés en lugar de las lenguas ya existentes). Para ello, fue necesario dar al francés una imagen sobrevalorada y a las otras lenguas una imagen muy devaluada (Blanchet, 2022: 14).

Como consecuencia, el francés se ha convertido en una suerte de religión de Estado que goza de un carácter sagrado, tanto para las instituciones como para numerosos ciudadanos franceses (Bourdieu & Boltanski, 1975; Bourdieu, 1982, 2001; Walter, 1988; Klinkenberg, 2001; Cerquiglini, 2003, 2007).

<sup>1</sup> *Informe sobre la necesidad y los medios de aniquilar los dialectos y de universalizar el uso de la lengua francesa* (traducción nuestra).

Esta ideología nacional se fundamenta en una concepción peculiar de la identidad de la sociedad francesa, considerada como una comunidad supuestamente homogénea, y analizada en clave etnicista. “Ha establecido como modelo, como filtro de acceso a la promoción social, al poder político y cultural, e incluso económico” (Blanchet, 2022: 15), el dominio y la práctica del francés, exigiendo a los hablantes de las lenguas minoritarias que renuncien a ellas. La escuela se convierte en el principal vector de selección y exclusión lingüística (Castoreo, 1993; Oyharçabal, 1999; Coyos, 2018), puesto que el sistema educativo<sup>2</sup> ha desempeñado un papel

- <sup>2</sup> La estructura administrativa del sistema educativo galo gestiona la actividad de prácticamente quince millones de alumnos y más de un millón de profesionales. Se trata de un sistema altamente centralizado con una fuerte presencia del Estado en la organización y gestión de la educación. Su gestión está a cargo del Ministerio de Educación y el Ministerio de Enseñanza Superior, Investigación e Innovación, cuyas funciones están regidas por el legislador. Dichos ministerios se encargan de definir la política educativa, fijar los objetivos a alcanzar, elaborar los programas nacionales y conceder los diplomas. “La lengua oficial de enseñanza es el francés. La enseñanza pública es gratuita y laica” (France Education International, 2023). El Código de la Educación precisa que la instrucción es obligatoria para cada menor de entre 3 y 16 años (Légifrance, 2023).

Actualmente, excepto la enseñanza universitaria, el sistema educativo se divide en dos etapas: el primer grado, que engloba la escuela infantil y la primaria, y el segundo grado, que reúne el colegio y el liceo. La escuela infantil, que dura tres años, se subdivide en tres secciones: *petit*, *moyenne* y *grande*. “En las dos primeras secciones, el objetivo educativo es promover, a través de actividades esencialmente lúdicas, el desarrollo de la personalidad del alumno y su relación con su entorno”, mientras que la última sección “prepara la transición a la escuela primaria donde se iniciará el aprendizaje de la lectura, escritura y aritmética” (Gobierno de España, 2020: 2–3). La escuela primaria, que se divide en dos ciclos repartidos en cinco años de escolaridad, corresponde a los alumnos de entre 6 y 11 años. Durante este periodo, el alumno adquiere las competencias transversales y recibe enseñanza en siete materias básicas: francés, matemáticas, ciencia y tecnología, geografía e historia, educación cívica, educación artística, y educación física y deportiva. El primer ciclo de la enseñanza secundaria está formado por el colegio, cuya finalidad es “ofrecer a los alumnos una formación troncal común de conocimientos básicos obligatorios

clave como instancia glotopolítica a través de la cual el Estado inculca y generaliza su ideología lingüística (Bautier, 2007; Lahire, 2008). Asociado a los medios de comunicación, dicho sistema cultiva, impone y justifica, “en sus programas y discursos jerárquicos, la hegemonía de una única lengua” (Blanchet, 2022: 15). Así, Blanchet y Clerc Conan (2018) muestran el carácter recurrente de “propósitos y comportamientos glotofóbicos normalizados [...] en todos los sectores de la educación nacional” (Blanchet, 2022: 15).

Se observan actitudes similares en múltiples medios de comunicación al dar cuenta de las declaraciones realizadas por líderes políticos de primer nivel, como el presidente de la República o ministros. Por ejemplo, el ministro de Educación socialista Jack Lang declaró en 2001 que su verdadero país era la lengua francesa.

Tales comentarios refuerzan la legitimidad percibida de la glotofobia así instituida y aparentemente legalizada. Ante esto, el respeto de los derechos lingüísticos y la idea misma de la existencia de derechos lingüísticos fundamentales parecen ampliamente ignorados (Blanchet, 2022: 16).

En definitiva, a través de las instituciones republicanas y las instancias de mediación, la lengua francesa se impone, “de manera dogmática, como la lengua materna de toda la población. Las otras lenguas son consideradas como lenguas añadidas, lenguas secundarias, aunque históricamente hayan sido maternas y lo sigan siendo para proporciones notables de la población” (Blanchet, 2022: 17).

---

y su contenido está destinado a los alumnos de entre 11 y 15 años” (Gobierno de España, 2020: 3). Tras el colegio, la mayoría de los alumnos continúa su escolaridad en los liceos de enseñanza general, tecnológica o profesional. Este ciclo, que dura tres años, incluye a alumnos de entre 15 y 18 años. Si durante el primer año los alumnos reciben una formación común sin ninguna especialización, a partir del segundo año eligen una de las tres áreas mencionadas (general, tecnológica o profesional) y se especializan en un ámbito determinado. Al término del liceo, los alumnos presentan un examen final para obtener el diploma nacional de bachillerado (Gobierno de España, 2020: 3–4).

Al respecto, cabe señalar que la lengua minoritaria es usada por 25% de la población en ciertas zonas de Bretaña y prácticamente por la totalidad de los hablantes en la mayoría de los territorios franceses de ultramar.

Las personas que tienen el francés como lengua materna, como lengua primera, se benefician así automáticamente de un derecho privilegiado y de todos los derechos que resultan de ello, derechos a los que no tienen acceso aquellos cuya lengua materna y/o primera no es el francés (Blanchet, 2022: 17).

### **3. Situación de las lenguas minoritarias**

Antes de pasar al análisis del marco jurídico de la enseñanza de las lenguas minoritarias, es preciso detenernos en su definición, nomenclatura y número de hablantes, así como en la situación de vulnerabilidad en la que se encuentran hoy en día.

#### *3.1. Definición, nomenclatura y número de hablantes*

Si bien la ley Deixonne (1951) solo menciona cuatro lenguas regionales (vasco, bretón, catalán y occitano), decretos posteriores extienden la aplicación del término al corso (1974), al tahitiano (1981), al alsaciano (1988), al moselano (1991), a las lenguas del pacífico (1992) y al criollo (2002). “Esta integración progresiva ilustra el debate [desarrollado durante un largo periodo] sobre la definición de las lenguas regionales, cuyas denominaciones han variado” (Euzet & Kerlogot, 2021: 6). Tras la revisión constitucional del 23 de julio de 2008 y su inscripción en el artículo 75-1 de la carta magna (Légifrance, 2021), la denominación “lenguas regionales” se vincula al propósito de computar el número de hablantes para determinar el riesgo de su desaparición a mediano o largo plazo.

Varios informes han planteado una definición de lengua regional. En 1998, el diputado Bernard Poignant fue delegado por el

primer ministro para realizar un inventario de la enseñanza de estas lenguas “sobre la base de una definición dada por el boletín oficial del ministerio de Educación en 1997 [...] Este informe establece una equivalencia entre lenguas regionales y lenguas históricas de Francia” y propone una distinción entre lenguas transfronterizas y lenguas insulares (Euzet & Kerlogot, 2021: 7). El año siguiente, en el marco de las discusiones sobre la ratificación eventual de la Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias, el informe de Bernard Cerquiglini sobre las lenguas de Francia, solicitado por los ministros de Educación y Cultura, presentó una lista del patrimonio lingüístico del Hexágono. En el informe se registraban 75 lenguas y se señalaba su diferente grado de uso (Cerquiglini, 1999).

En cuanto al número de hablantes de estas lenguas, los datos estadísticos son parciales y desactualizados, dado que el último censo general de hablantes de lenguas minoritarias se realizó en 1999, como parte de la Encuesta Familia realizada por el Instituto Nacional de la Estadística y de los Estudios Económicos (INSEE por sus siglas en francés), con el apoyo del Instituto Nacional de Estudios Demográficos (INED) (Cassan, Héran & Toulemon, 2000).

Estas cifras [...] son retomadas por el Comité consultivo para la promoción de las lenguas regionales y la pluralidad lingüística interna, creado por la ministra de la Cultura y de la Comunicación, Aurélie Filipetti, en su informe de 2013 que proponía realizar un [balance sobre el] respeto por Francia de los compromisos adquiridos [con] la firma de la Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias (Euzet & Kerlogot, 2021: 7).

Los datos obtenidos en 1999 resultan muy dispares, puesto que

las lenguas regionales más habladas en Francia eran el occitano (1.670.000 hablantes, de los cuales 610.000 eran hablantes regulares), las lenguas de oil (1.420.000 hablantes, de los cuales 570.000 eran hablantes habituales), el alsaciano (900.000 hablantes, de los cuales 660.000 eran hablantes habituales) y el



bretón (680.000 hablantes, de los cuales 280.000 eran hablantes habituales) (Euzet & Kerlogot, 2021: 7).

Si el INSEE estimaba entonces alrededor de 5.5 millones de personas cuyos padres practicaban una lengua minoritaria, hoy en día, “la Delegación general a la lengua francesa y a las lenguas de Francia del ministerio de Cultura menciona la cifra de 4.9 millones” (Euzet & Kerlogot, 2021: 8).

### 3.2. Vulnerabilidad y necesidad de protección

Según el *Atlas UNESCO de las lenguas en peligro*, la totalidad de las lenguas minoritarias del Hexágono son consideradas como vulnerables o en peligro de desaparición (Moseley, 2010; véase Cuadro 1).

CUADRO 1. Nivel de vitalidad de las lenguas según el *Atlas UNESCO de las lenguas en peligro*

Nivel de vitalidad	Transmisión intergeneracional de la lengua
A salvo	Todas las generaciones hablan la lengua y su transmisión de una generación a otra es continua.
Vulnerable	La mayoría de los niños habla la lengua, pero su uso puede estar restringido a determinados ámbitos.
En peligro	Los niños ya no la aprenden en sus familias como lengua materna.
En serio peligro	Solo los abuelos y las personas de las antiguas generaciones hablan la lengua. Los padres, si bien pueden comprenderla, no la hablan entre sí, ni tampoco con sus hijos.
En situación crítica	Los únicos hablantes son los abuelos y las personas mayores, pero solo usan la lengua parcialmente y con escasa frecuencia.
Extinta	No quedan hablantes.

Fuente: Moseley (2010)

Existe una preocupación creciente, tanto de la ciudadanía como de los cargos electos locales, ante el retroceso del conocimiento y del uso de las lenguas minoritarias desde el inicio del siglo xx. “Esta disminución de la práctica y el riesgo de desaparición de ciertas lenguas regionales de Francia están regularmente [puestos de manifiesto] por los estudios realizados por las instancias internacionales a la hora de valorar el número de hablantes por las instancias

internacionales [empezando por la UNESCO (2017)] pero también a nivel local” (Euzet & Kerlogot, 2021: 14). Así, según la última encuesta sociolingüística realizada por la Office Public de la Langue Basque, el Gobierno de Navarra y el Gobierno Vasco (2017), la competencia lingüística de la lengua vasca en el País Vasco francés ha pasado de 26.4% a 20.5% entre 1996 y 2016, aunque se ha producido una estabilización del número de hablantes en valores absolutos durante los últimos años (Urteaga, 2019: 92).

Los parlamentarios galos son conscientes de la dimensión cultural e incluso afectiva que tienen las lenguas minoritarias para sus hablantes, lo que explica las reacciones virulentas de las poblaciones afectadas ante cualquier intento de entorpecer el desarrollo de la enseñanza de estas lenguas, que constituye su principal vector de transmisión (Ouest France, 2021; Sud Ouest, 2021).

Esta fuerte sensibilidad se inscribe, sin duda, en una necesidad más amplia de [apropiarse de nuevo] una historia local, ante la globalización y sus consecuencias. El apego a las lenguas regionales, la simpatía expresada por su defensa y su carácter atractivo (a veces incluso por parte de personas o familias cuyo patrimonio cultural y lingüístico es muy alejado en origen) no los predispone en absoluto a tal interés, sino que son un testimonio de esta necesidad de arraigo (Euzet & Kerlogot, 2021: 14).

Además de las motivaciones patrimoniales, los padres que deciden matricular a sus hijos en la enseñanza bilingüe tienen múltiples motivos que varían notablemente según las modalidades de enseñanza elegidas. “En el caso de los programas bilingües, algunas estrategias escolares apuntan a garantizar el acceso a clases más selectivas. Ya que son más exigentes, pueden sumarse al innegable interés que presenta la adquisición de nuevas competencias lingüísticas” (Euzet & Kerlogot, 2021: 14). En cuanto a los centros asociativos que practican el modelo de inmersión lingüística (Aire & Garat, 2009), los padres de familia expresan un deseo de

implicarse en mayor medida “en los proyectos de los centros escolares y en los métodos educativos, y se muestran sensibles a la flexibilidad y a la autonomía de los alumnos en los aprendizajes, especialmente lingüísticos, que [favorece] la inmersión” (Euzet & Kerlogot, 2021: 15).

#### 4. El marco legislativo y reglamentario

Las normas legislativas y reglamentarias a propósito de la enseñanza de las lenguas minoritarias no han cesado de evolucionar a lo largo de las últimas siete décadas, sin conseguir por ello “aclarar suficientemente el marco jurídico en el cual se inscriben ciertas prácticas” (Euzet & Kerlogot, 2021: 21).

##### 4.1. *El punto de inflexión de la ley Deixonne*

La aprobación de la ley Deixonne (Légifrance, 2020) representa un punto de inflexión en la enseñanza de las lenguas minoritarias en Francia (Oronos, 2002). A partir de la Revolución francesa de 1789 y a lo largo de los siglos XVIII y XIX se afirmó la primacía de la lengua francesa —a menudo impuesta en detrimento de las lenguas minoritarias— con la intención de garantizar la cohesión nacional y la unidad territorial gala (Urrutikoetxea, 2018). En el seno de la escuela pública, considerada como el principal instrumento de construcción nacional, la enseñanza de las lenguas minoritarias estuvo prohibida a lo largo de la III República (1870-1940): “el reto de la escuela pública es precisamente traer de vuelta al francés a poblaciones que puedan estar alejadas de él, para integrarlas en el relato nacional” (Euzet & Kerlogot, 2021: 21).

En esa época se generó una inmersión forzosa en francés, puesto que prohíbe a los alumnos expresarse en la lengua regional (muy a menudo su lengua materna), tanto en el marco estricto del aprendizaje como en las relaciones entre [alumnos]. La memoria todavía viva de las [humillaciones] padecidas por

ciertos alumnos [forma parte] en [los territorios afectados] de un inconsciente colectivo que se transmite más allá de las generaciones y forja en profundidad las representaciones de las relaciones entre el Estado y [estos] territorios (Euzet & Kerlogot, 2021: 22).

Esto explica, en parte, “la sensibilidad aguda del tema para ciertos hablantes actuales de las lenguas regionales” (Euzet & Kerlogot, 2021: 22).

Durante la III República, los diferentes intentos realizados por ciertos diputados de la Asamblea Nacional para propiciar un reconocimiento de las lenguas minoritarias no prosperaron y fue hasta la mitad del siglo xx que la ley Deixonne relativa a la enseñanza de lenguas y dialectos locales fue aprobada, el 11 de enero de 1951 (Urteaga, 2021a: 14–15). Esta ley, considerada como el acto fundador de la enseñanza de las lenguas minoritarias en Francia, “permite, en su artículo 2, autorizar a los maestros a recurrir a las lenguas locales en las escuelas primarias e infantiles cada vez que sea provechoso para su docencia” (Euzet & Kerlogot, 2021: 22).

Dicha ley indica que “el Consejo Superior de la Educación Nacional estará encargado [...] de buscar los mejores medios para favorecer el estudio de las lenguas y dialectos locales en las regiones donde están en uso” (Euzet & Kerlogot, 2021: 22). Esto significa que “la ley Deixonne inicia un movimiento de reflexión, en cuanto a la enseñanza de las lenguas regionales por sí mismas”, que no dejará de ampliarse con el transcurso del tiempo (Euzet & Kerlogot, 2021: 22). Sin embargo, esta enseñanza tiene un carácter optativo, lo que limita su alcance, puesto que condiciona “la posibilidad de enseñar las lenguas regionales y significa que las enseñanzas tienen lugar fuera de los programas y de los horarios normales, con maestros y alumnos voluntarios” (Euzet & Kerlogot, 2021: 22). A su vez, la circular relativa a la enseñanza de las lenguas y culturas regionales del 12 de abril de 2017 precisa que esta enseñanza se aplicará a ciertas lenguas minoritarias (Le Bulletin Officiel de l’Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2017).

#### 4.2. *Las evoluciones normativas posteriores*

En las últimas décadas, la enseñanza de las lenguas minoritarias ha sido objeto de numerosas propuestas de ley que no han prosperado. En términos generales, estas lenguas solo figuran en las leyes generales de educación y en las circulares que precisan su aplicación. Así, tanto la ley n° 75-620 del 11 de julio de 1975 relativa a la educación, conocida como la ley Haby (Légifrance, 1975) como la ley n° 89-486 del 10 de julio de 1989 de orientación sobre la educación (Légifrance, 1989) indican que “la formación (impartida por las escuelas, los colegios, los liceos y los centros de enseñanza superior) puede constar de una enseñanza, en todos los niveles, de lenguas y culturas regionales” (Euzet & Kerlogot, 2021: 23). A ese respecto, la afirmación de la continuidad de la enseñanza facultativa de las lenguas minoritarias es un aspecto esencial.

Posteriormente, ciertos textos reglamentarios fortalecieron semejante enseñanza. Es el caso de la circular n° 71-279 del 7 de septiembre de 1971, del ministro de la Educación Olivier Guichard, titulada “Enseñanza de las lenguas y culturas regionales en las clases de primer y segundo grado”, que “contempla el refuerzo de los medios para la enseñanza de las lenguas regionales con tres horas semanales en el liceo” (Euzet & Kerlogot, 2021: 23). Conviene recordar que a partir de la ley Deixonne y, más aún, del decreto del 10 de julio de 1970, emitido por el ministro de Educación (Légifrance, 1970), en el bachillerato se les asigna una optativa. “Los puntos superiores al promedio obtenidos durante la prueba ya no computan solamente para la obtención de una matrícula de honor [de modo que] la prueba se parezca a las demás pruebas optativas” (Euzet & Kerlogot, 2021: 23). Esa modificación condujo a un incremento notable de los candidatos al examen, de 458 en 1962 a 6535 en 1973 (Michel, 2005).

En 1982 y 1983, las circulares n° 82-261 y n° 83-547, aprobadas por el ministro de Educación Alain Savary, organizan y fortalecen la enseñanza de las lenguas minoritarias según tres principios esenciales: 1) el Estado se involucra en la organización de la

enseñanza de lenguas y culturas regionales, 2) esta enseñanza goza de un reconocimiento del ministerio de Educación y 3) se basa en la voluntad de alumnos y docentes en el respeto de los principios básicos del servicio público. Estas circulares instituyen la enseñanza de las lenguas y culturas minoritarias desde la escuela infantil hasta la enseñanza superior y “autorizan las experimentaciones, tales como la apertura de clases bilingües en la enseñanza pública”. Contemplan, asimismo, que “la enseñanza de las lenguas y culturas regionales puede ser considerada como una materia específica y que la formación de maestros debe ser desarrollada y evaluada por un examen de aptitud” (Euzet & Kerlogot, 2021: 23). Por esta razón se crea en 1985 el Certificado de aptitud para el profesorado de la enseñanza del segundo grado para el bretón, dispositivo que se amplía a las demás lenguas minoritarias en 1991.

La elaboración del Código de la Educación en el año 2000, tras la promulgación de la ordenanza n° 2000-549 del 15 de junio de 2000, “conduce a establecer en el artículo L.312-10 las modalidades de enseñanza de las lenguas regionales, y a derogar la ley Deixonne. El artículo L.312-10 sufrirá, en función de las leyes posteriores, unas redacciones sucesivas que dan cuenta de las evoluciones conocidas por la enseñanza de las lenguas regionales” (Euzet & Kerlogot, 2021: 23-24). En 2001 se crean los Consejos Académicos de las Lenguas y Culturas Regionales. Se trata de “instancias de concertación destinadas a reunir a los representantes de la administración [pública], de los padres de alumnos y de los sindicatos, a fin de llevar a cabo una reflexión común sobre los objetivos, los medios y los resultados de las diferentes formas de enseñanza de las lenguas regionales en el seno de las academias” (Euzet & Kerlogot, 2021: 24).

Luego, la ley n° 2005-380 del 23 de abril de 2005 de orientación y de programación para el futuro de la escuela, conocida como ley Fillon (Légifrance, 2005), vinculó la enseñanza de las lenguas minoritarias con “la firma de convenios con las Regiones, contemplando que una enseñanza de lenguas y culturas regionales puede ser impartida a lo largo de la escolaridad según las

modalidades definidas por un convenio entre el Estado y las administraciones territoriales donde estas lenguas están en uso” (Euzet & Kerlogot, 2021: 24). Previamente se había aprobado la ley n° 2004-809 del 13 de agosto de 2004 relativa a las libertades y responsabilidades locales (Légifrance, 2004), que se inscribió en la segunda etapa de la descentralización y que aspiraba a conceder una mayor autonomía a las administraciones territoriales y a reforzar sus competencias. De hecho, esta ley, que autorizaba transferencias competenciales a las Regiones, “especialmente desde el punto de vista patrimonial (inventarios de patrimonio cultural, propiedad de ciertos monumentos históricos, etc.) y de la enseñanza artística, tiende a otorgar a ese nivel [administrativo] una posición de liderazgo en materia de política cultural territorial” (Euzet & Kerlogot, 2021: 24).

Además, esta ley confirmó que era posible desarrollar la enseñanza bilingüe, “sin imponer la exigencia de paridad horaria, añadiendo al artículo L.312-10 del Código de la Educación los siguientes términos: la enseñanza optativa de lengua y cultura regionales es propuesta en una de las dos formas siguientes: una enseñanza de la lengua y de la cultura regionales; [y] una enseñanza bilingüe en lengua francesa y en lengua regional” (Euzet & Kerlogot, 2021: 25). Se precisaba que “las familias están informadas sobre las diferentes ofertas de aprendizaje de las lenguas y culturas regionales” (Euzet & Kerlogot, 2021: 25). Ambas modalidades de enseñanza de las lenguas minoritarias, es decir, la enseñanza de la lengua y en la lengua, “continúan estructurando los métodos pedagógicos [...] utilizados, según distintas modalidades” (Euzet & Kerlogot, 2021: 25). La ley modificó igualmente el artículo L.216-1 del Código de la Educación para señalar el hecho de que “las actividades educativas, deportivas y culturales complementarias organizadas por las administraciones territoriales en los centros escolares durante sus horas de apertura pueden [afectar] el conocimiento de las lenguas y culturas regionales” (Euzet & Kerlogot, 2021: 25).

Unos años más tarde, la ley n° 2013-660 del 22 de julio de 2013 relativa a la enseñanza superior y a la investigación (Légifrance, 2013a) añadió al artículo L.121-3 del Código de la Educación, proveniente de la ley n° 94-665 del 4 de agosto de 1994 relativa al empleo de la lengua francesa, conocida como ley Toubon (Légifrance, 1994), “una disposición según la cual la lengua de enseñanza, de los exámenes y de los concursos, así como de las tesis y de las memorias en los centros públicos y privados de enseñanza es el francés, precisando que algunas excepciones pueden ser [contempladas] dadas las necesidades de la enseñanza de las lenguas y culturas regionales” (Euzet & Kerlogot, 2021: 25).

En suma, existe un abundante corpus jurídico relativo a la enseñanza de las lenguas minoritarias, con textos de naturaleza diversa, que jamás han sido reunidos en una ley o un código particular (Euzet & Kerlogot, 2021: 25).

#### 4.3. *La imprecisión de ciertas disposiciones*

Ciertas disposiciones normativas, especialmente aquellas relativas a la enseñanza bilingüe según el método de la inmersión lingüística en lengua minoritaria, pecan por su imprecisión, lo que genera conflictos en torno a su interpretación.

Así, el artículo L.111-1 del Código de la Educación estipula: “la escuela garantiza a todos los alumnos el aprendizaje y el dominio de la lengua francesa”, mientras que el artículo L.121-3 del mismo Código, que proviene del artículo 11 de la ley n° 94-665 del 4 de agosto de 1994, establece que “el dominio de la lengua francesa y el conocimiento de otras dos lenguas forman parte de los objetivos fundamentales de la enseñanza” (Euzet & Kerlogot, 2021: 26).

Posteriormente, entre 2001 y 2002, dos disposiciones reglamentarias para reforzar la enseñanza en lenguas minoritarias y consolidar el método pedagógico de la inmersión lingüística en estas lenguas fueron censuradas por el Consejo de Estado (Euzet & Kerlogot, 2021: 26).



Por una parte, en octubre de 2001, “el juez competente del Consejo de Estado ha suspendido la ejecución de una primera serie de [decisiones] tomadas para garantizar la integración de las escuelas Diwan, que practican la enseñanza [por inmersión lingüística en bretón], en el sector público” (Euzet & Kerlogot, 2021: 26). Lo que puso en entredicho tres decisiones del ministerio de Educación: 1) la firma del protocolo de acuerdo del 28 de mayo de 2001 destinado a asegurar la integración de los centros Diwan en el sector público, 2) la orden del 31 de julio de 2001 referente a la enseñanza bilingüe a través del método de la inmersión lingüística y 3) la circular del 5 de septiembre 2001 que garantiza dicha integración (Euzet & Kerlogot, 2021: 26).

Por otra parte, la circular del 19 de abril de 2002, relativa a la puesta en marcha de una enseñanza bilingüe a través de la inmersión en lenguas regionales, y la circular del 30 de abril de 2002, que tiene el mismo objeto, fueron igualmente censuradas por el Consejo de Estado (Légifrance, 2002). El artículo 2 de la Constitución francesa señalaba que, “para ser legales, las disposiciones que organizan una enseñanza bilingüe francés-lengua regional deberían definir precisamente la distribución de [la docencia] entre el francés y la lengua regional, y garantizar que ninguna disciplina (que no sea la enseñanza de la lengua regional) pueda ser enseñada exclusivamente en lengua regional” (Euzet & Kerlogot, 2021: 26).

Actualmente, las principales disposiciones normativas que se refieren a la enseñanza de las lenguas minoritarias van “del artículo L.312-10 al artículo L.312-11-1 del Código de la Educación” (Euzet & Kerlogot, 2021: 26). El artículo L.312-10, modificado por la ley n° 2013-595 del 8 de julio de 2013 de refundación de la escuela de la República (Légifrance, 2013b), precisa que “una enseñanza optativa de lengua y cultura regionales puede ser propuesta bajo la forma de una enseñanza bilingüe en lengua francesa y en lengua regional” (Euzet & Kerlogot, 2021: 26).

Además, los artículos L.314-1, L.314-2, D.314-2 y D.314-4 del Código de la Educación, modificados por la ley n° 2019-791 del 26 de julio de 2019 para una escuela de la confianza, conocida como

ley Blanquer (Légifrance, 2019), “permiten la puesta en marcha de una experimentación pedagógica en el ámbito de la enseñanza de las lenguas (...) regionales, bajo la forma de un proyecto [llevado a cabo] durante un periodo máximo de cinco años a propuesta de los centros, aprobado por las autoridades académicas y [previa información] de las administraciones territoriales” (Euzet & Kerlogot, 2021: 26). Sin embargo, no se hace ninguna referencia específica a la enseñanza por inmersión lingüística, “excepto una mención del artículo D.312-34 del Código de la Educación al método de la inmersión proveniente del decreto n° 2006-583 del 23 de mayo de 2006” (Euzet & Kerlogot, 2021: 27).

## 5. La enseñanza de las lenguas minoritarias

Dentro de ese marco jurídico, las lenguas minoritarias son enseñadas en los territorios en los cuales se practican según tres métodos: la inmersión lingüística, la paridad horaria y la iniciación.

### 5.1. *Los modelos de enseñanza*

Las modalidades de enseñanza de las lenguas minoritarias, tal como están enunciadas por el Código de Educación en el alineado 4 del artículo L.312-10, son de tres tipos.

La primera modalidad consiste en iniciar al alumno en la lengua minoritaria correspondiente a cierta zona geográfica durante tres horas semanales en educación primaria. El alumno elige de entre las lenguas ofertadas por el colegio una primera lengua, como enseñanza obligatoria, durante 4 horas semanales. En sexto, “si el alumno ha aprendido en primaria una lengua regional u otra lengua extranjera que no sea el inglés, podrá continuar su aprendizaje. Esta enseñanza optativa, si existe en el centro, tomará la forma de 2 horas semanales como máximo” (Euzet & Kerlogot, 2021: 15). Entre quinto y tercero, “las enseñanzas obligatorias constan de dos lenguas, de las cuales una puede ser una lengua regional, con 3 horas semanales para la primera y 2h30 para la segunda.

Dependiendo de los establecimientos, también se pueden ofrecer clases optativas de lengua y cultura regional” (Euzet & Kerlogot, 2021: 15). En el liceo, tras la reforma reciente del bachillerato, los alumnos pueden elegir la lengua minoritaria como segunda lengua o como asignatura optativa (Euzet & Kerlogot, 2021: 16).

La enseñanza bilingüe a paridad horaria fue introducida en la educación primaria de modo experimental por las circulares Savary de 1982 y 1983. Desde entonces, ha continuado su desarrollo en la enseñanza pública, inicialmente en primaria y luego en secundaria.

La lengua regional deja de ser solamente una lengua enseñada, para convertirse en la lengua de enseñanza de otras materias [...] en el seno de las clases bilingües. Ese currículo se basa, por lo tanto, en un principio de paridad horaria en el uso de la lengua regional y del francés en clase [...] La enseñanza puede realizarse según dos modelos: un docente para ambas lenguas o un docente por lengua (Euzet & Kerlogot, 2021: 15).

Los actores tanto institucionales como asociativos subrayan la insuficiencia de la oferta en esta materia, en parte por la falta de docentes formados (Urteaga, 2019: 133–134).

En cuanto al modelo de la inmersión lingüística (Gajo, 2001; Idiazabal & Manterola, 2009; Gajo, Steffen, Vuksanovic & Freytag Lauer, 2020; Manterola & Almgren, 2015; 2016), está presente en las escuelas asociativas concertadas, aunque se practica también, a título experimental, en la enseñanza pública y privada católica. Este modelo atiende a menos de 15 000 alumnos en todo el Hexágono.

La inmersión alude esencialmente a un método pedagógico que aspira, a través de la adquisición de una lengua minoritaria, paralelamente al francés, al bilingüismo de los niños que la practican. En ese sentido, la inmersión es una práctica reforzada de la lengua regional, en la cual el objetivo es el dominio de ambas lenguas. [...] Los métodos pedagógicos de la inmersión

pueden variar sensiblemente sobre varios puntos, especialmente en cuanto al momento de la introducción del francés y a la parte dedicada cada semana a su enseñanza (Euzet & Kerlogot, 2021: 18).

## 5.2. Matriculaciones y resultados académicos

Hoy en día, cerca de 121 000 alumnos aprenden lenguas minoritarias en el Hexágono. La enseñanza de dichas lenguas según los modelos de iniciación y de paridad horaria en 2020 fue impartida a 60 248 alumnos en el primer grado (escuelas infantiles y primarias) y a 60 268 alumnos en el segundo grado (colegios y liceos) (Euzet & Kerlogot, 2021: 9).

CUADRO 2. Matriculaciones en primaria

Lengua	Matrícula en 2020
Vasco	6836
Bretón	8055
Catalán	9333
Corso	12 407
Criollo	4630
Gallo	53
Gascón	274
Languedociano	120
Lemosín	103
Alsaciano	367
Moselano	170
Melanesio	59
Nissart	39
Occitano	15 108
Provenzal	819

(continuación)

CUADRO 2. Matriculaciones en primaria

Lengua	Matrícula en 2020
Tahitiano	1875
Total	60 248

Fuente: Dirección General de la Enseñanza Escolar, 2021

CUADRO 3. Matriculaciones en secundaria

Lengua	Matrícula en 2020
Vasco	5407
Bretón	7418
Catalán	1673
Corso	10 133
Criollo	7505
Gallo	199
Occitano	9435
Alsaciano	217
Moselano	154
Melanesio	3036
Nissart	481
Provenzal	2222
Tahitiano	12 388
Total	60 268

Fuente: Dirección General de la Enseñanza Escolar, 2021

La enseñanza bilingüe según el modelo de inmersión lingüística, que se practica esencialmente en las redes asociativas, aunque se desarrolle igualmente de manera experimental en los centros pú-

blicos y privados católicos, se imparte a 14 021 alumnos según el ministerio de Educación.

CUADRO 4. Número de alumnos en las redes asociativas que practican la inmersión lingüística

Redes	En centros concertados	En centros no concertados	Total de alumnos
Diwan	3847	162	4009
Calandreta	3584	198	3782
Seaska	4018	-	4018
ABCN	798	384	1182
La Bressola	1019	28	1047
Total	13 266	772	14 038

Fuente: Dirección General de la Enseñanza Escolar, 2021

Las evaluaciones realizadas por el ministerio de Educación a los alumnos que estudian en centros educativos que practican la inmersión lingüística en lengua minoritaria indican que obtienen “unos resultados globalmente positivos” (Euzet & Kerlogot, 2021: 20). De hecho, en 2019 la Inspección General de la Educación y la Inspección General de la Administración realizaron una evaluación del método de inmersión en la red Diwan (Bernabé & Dubourg-Lavroff, 2019: 18). El balance es sinónimo del éxito de los métodos educativos de dicha red, dado que los inspectores encargados de la evaluación afirmaron que los alumnos de la red Diwan cosecharon buenos resultados. “La red obtiene resultados mejores que el promedio [estatal] en las evaluaciones de ingreso a sexto, en el diploma nacional de certificación [y] en el bachillerato” (Euzet & Kerlogot, 2021: 20).

Así, los resultados obtenidos en las evaluaciones de acceso a sexto muestran que “las competencias esperadas han sido adquiridas a finales del CM2” (Euzet & Kerlogot, 2021: 20). Sucede lo mismo en cuanto a las tasas de éxito en el diploma nacional de certificación que dan cuenta “del nivel superior alcanzado por los alumnos de estas redes con respecto a las medias [estatales]” (Euzet & Kerlogot, 2021: 20). Los datos del bachillerato propor-

cionan cifras comparables, puesto que, en la sesión de 2021, todos los alumnos matriculados en las escuelas Diwan pasaron el examen.

Además, el aprendizaje de la lengua minoritaria no se hace en detrimento de la adquisición del francés (Urteaga, 2021b). La Oficina Pública de la Lengua Vasca ha comunicado los resultados positivos de la evaluación llevada a cabo en 2019, en colaboración con la Dirección de la Evaluación, de la Prospectiva y del Rendimiento del ministerio de Educación “en cuanto al nivel comparado de los alumnos de escuela infantil en inmersión y de los alumnos [monolingües en francés] durante las evaluaciones realizadas en primaria” (Euzet & Kerlogot, 2021: 20). Se desprende de estas evaluaciones que los alumnos que han cursado sus estudios exclusivamente en lengua vasca “no presentan ningún déficit en francés en CP [e] incluso obtienen mejores resultados en la mayoría de los ítems evaluados en cuanto al dominio de la lengua [de Molière en comparación con] los alumnos que han seguido una enseñanza exclusivamente en francés” (Euzet & Kerlogot, 2021: 20).

## 6. Sentencias judiciales y sus consecuencias

Después de un largo recorrido parlamentario, la ley relativa a la protección patrimonial de las lenguas regionales y a su promoción, conocida como la ley Molac, se aprobó en segunda lectura por la Asamblea Nacional el 8 de abril de 2021 (Assemblée Nationale, 2019; 2020; 2021; Sénat, 2020). Sin embargo, un recurso presentado por 61 diputados de la mayoría presidencial ante el Tribunal Constitucional condujo a la censura de dos artículos emblemáticos de la misma, en particular, el que se relaciona con la inmersión lingüística.

### 6.1. La sentencia del Tribunal Constitucional

En su decisión n° 2021-818 relativa al recurso presentado contra el artículo 6 de la ley Molac, el Tribunal Constitucional, apoyándose

en la Constitución, la ordenanza n° 58-1067 del 7 de noviembre de 1958 relativa a la ley orgánica sobre el Tribunal Constitucional y el Código de la Educación, y tras escuchar al ponente, dictó la siguiente sentencia (Conseil Constitutionnel, 2021).

En lo que se refiere al artículo 6, relativo “a las modalidades de participación financiera de un municipio en la escolarización de un [alumno] residente en su territorio en un centro educativo privado de primer grado situado en otro municipio y que ofrece una enseñanza de lengua regional”, el Tribunal precisó que el artículo 2 de la Constitución “no prohíbe al Estado y a las administraciones territoriales (en aras de la protección y promoción de las lenguas regionales) brindar su apoyo a las asociaciones que persiguen este objetivo” (Conseil Constitutionnel, 2021).

A lo anterior se añadió, por una parte, que

las disposiciones cuestionadas no tienen como efecto imponer el uso de una lengua que no sea el francés a una persona moral de derecho público o a una persona de derecho privado en el ejercicio de una misión de servicio público. Tampoco tienen como efecto permitir a particulares hacer valer, en sus relaciones con las administraciones y los servicios públicos, un derecho al uso de una lengua que no sea el francés, ni de obligarlos a su uso (Conseil Constitutionnel, 2021).

Por otra parte, el único hecho de que se contemplara esta opción en las condiciones previstas por las disposiciones cuestionadas no vulneraba el artículo 2 de la Constitución. Como consecuencia, el Tribunal rechazó el recurso y consideró el artículo 6 conforme a la Constitución.

En cuanto al artículo 4, que no fue objeto de recurso, el Tribunal Constitucional señaló que ese artículo “extiende las formas en las cuales puede ser propuesta, en el marco de los programas de la enseñanza pública, una enseñanza optativa en lengua regional. Contempla que esa enseñanza puede ser propuesta bajo la forma de una enseñanza en inmersión en lengua regional, sin perjuicio



de un buen conocimiento de la lengua francesa” (Conseil Constitutionnel, 2021). A ese propósito, agregó que, “en virtud del artículo 2 de la Constitución, el uso del francés se impone a las personas morales de derecho público y a las personas morales de derecho privado en el ejercicio de una misión de servicio público” (Conseil Constitutionnel, 2021). Asimismo, indicó que “los particulares no pueden hacer valer, en sus relaciones con las administraciones y los servicios públicos, un derecho al uso de una lengua que no sea el francés, ni estar obligados a semejante uso” (Conseil Constitutionnel, 2021).

Si, en virtud del artículo 75-1 de la Constitución, “para contribuir a la protección y a la promoción de las lenguas regionales, se puede prever su enseñanza en los centros escolares que aseguran el servicio público de educación o están asociados a ellos, siempre y cuando se respeten las exigencias [...] del artículo 2 de la Constitución” (Conseil Constitutionnel, 2021). Dado que “la enseñanza por inmersión de una lengua regional es un método que no se limita a enseñar esta lengua, sino que consiste en utilizarla como lengua principal de enseñanza y como lengua de comunicación en el seno del centro educativo”, el artículo 4 de la ley desconoce el artículo 2 de la Constitución y es, por lo tanto, contrario a la misma (Conseil Constitutionnel, 2021).

## 6.2. Preocupación tras la sentencia

Inmediatamente, los actores institucionales y asociativos de los territorios en los cuales se practican las lenguas minoritarias manifestaron su viva preocupación ante las posibles consecuencias de la sentencia del Tribunal Constitucional galo sobre el método pedagógico de la inmersión lingüística. Sus inquietudes eran varias:

- Las escuelas que debían firmar un contrato de asociación con el Estado a corto plazo temían no poder hacerlo.

- Las escuelas públicas temían que las experimentaciones pedagógicas en curso no fueran prorrogadas y que las nuevas no estuvieran autorizadas, particularmente en ciertas academias.
- Tras la presentación de los recursos, las escuelas privadas concertadas se preocupaban por el posible cuestionamiento de los contratos de asociación por parte del Estado o del sistema judicial por no respetar las disposiciones legales y las sentencias judiciales.
- Temían, asimismo, que ciertos ayuntamientos rechazaran pagar el abono escolar bajo el argumento de que la enseñanza impartida por las escuelas que practicaban la inmersión lingüística era contraria a la Constitución (Euzet & Kerlogot, 2021: 50).

A todo ello se añadió el hecho de que la orden que revisaba el programa de enseñanza de primaria era fuente de preocupación para los actores asociativos que utilizaban el método de la inmersión. En efecto, en el proyecto de orden publicado en mayo de 2021, “la noción de adquisición del lenguaje se sustituye por la noción de adquisición de la lengua francesa, y las lenguas regionales solo pueden ser utilizadas para la sensibilización a la diversidad lingüística” (Euzet & Kerlogot, 2021: 50).

Jurídicamente, la sentencia que concierne a la ley Molac reforzaba la inseguridad jurídica de las lenguas minoritarias que ya existía de antemano. De hecho, “tanto la jurisprudencia constitucional como la jurisprudencia del Consejo de Estado [eran medianamente claras] a propósito de su [escasa] conformidad con la Constitución” (Euzet & Kerlogot, 2021: 51). Aunque autorizada a título experimental, “la enseñanza por inmersión se inscribía en un marco jurídico insuficientemente definido, constituyendo una fuente de inseguridad y precariedad para los actores. Esta inestabilidad jurídica era reforzada [...] por el hecho de que cualquier acto legislativo o reglamentario que aspiraba a solucionarla era susceptible de ser censurado o anulado” (Euzet & Kerlogot, 2021: 51).

### 6.3. *Las alternativas contempladas*

Si bien una lectura literal de la sentencia del Tribunal Constitucional pone en peligro el futuro de la inmersión lingüística, ciertas medidas son susceptibles de ofrecer mayor seguridad jurídica a esta práctica pedagógica.

Por ejemplo, a pesar del riesgo contencioso, que podría resultar perjudicial para las prácticas actuales, un texto aprobado por el poder reglamentario podría proporcionar una mayor seguridad a la inmersión lingüística. De hecho, es posible la aprobación de una nueva circular que modifique la circular n° 2017-072 del 12 de abril de 2017. Para evitar alguna censura del Consejo de Estado, “se trataría de recordar el carácter optativo de la enseñanza por inmersión, el objetivo del bilingüismo y el igual dominio de la lengua francesa y de la lengua regional, el carácter optativo y limitado a fines pedagógicos de la utilización de la lengua regional como lengua de comunicación en el interior del centro” (Euzet & Kerlogot, 2021: 52). A pesar de esto, el riesgo contencioso es elevado y podría conducir a una suspensión por el Consejo de Estado seguida de una decisión de anulación.

Cabe señalar que, incluso si semejante circular no fuese recurrida, solo sería útil a corto plazo y no ofrecería la seguridad jurídica suficiente. La única solución perenne consistiría en modificar el artículo 2 de la Constitución, sobre el cual se funda la gran parte de las sentencias del Tribunal Constitucional a propósito de las lenguas minoritarias. Una vez transcurridas las elecciones presidenciales y legislativas de 2022, aprovechando una revisión más amplia de la Constitución gala, sería posible completar dicho artículo haciendo una mención expresa a las lenguas minoritarias. La nueva formulación podría ser la siguiente: la lengua de la República es el francés sin que ello suponga un perjuicio para las lenguas regionales de Francia. Esto, asociado al artículo 75-1 de la carta magna, que estipula que “las lenguas regionales pertenecen al patrimonio de Francia”, dotaría a las lenguas minoritarias de un amparo constitucional.

#### 6.4. *Las posibilidades que ofrece el derecho internacional*

Ese cambio se ajustaría plenamente a la legislación internacional que resulta más favorable a las lenguas minoritarias. De hecho, a nivel planetario, “el derecho lingüístico está abordado bajo una perspectiva sustancial, es decir, con una preocupación por proteger los derechos fundamentales de los hablantes [...] De esta manera, el derecho lingüístico (de la lengua) se convierte en los derechos lingüísticos (de los hablantes como individuos o grupos lingüísticos)” (Zabaleta, 2010: 65). Esto implica que las lenguas se encuentran bajo el amparo de los derechos fundamentales, al constituir la preocupación principal de varias instituciones internacionales.

Esta concepción de las lenguas tiene dos consecuencias esenciales. Por un lado, “los hablantes de las lenguas (y en particular de las lenguas minoritarias) tienen derecho a utilizar su lengua dada la preocupación por proteger los grupos lingüísticos” (Zabaleta, 2010: 65). De hecho, “varios textos de la Organización de las Naciones Unidas [...] relativos a la protección de las minorías [y] de los pueblos indígenas contemplan el reconocimiento de los derechos lingüísticos” (Zabaleta, 2010: 65). Por otro lado, “los derechos lingüísticos son también contemplados de manera individual. Por lo tanto, los hablantes de estas lenguas [...] tienen derechos lingüísticos reconocidos, los cuales corresponden a la aplicación de derechos fundamentales más generales” (Zabaleta, 2010: 65), tales como la libertad de expresión, el principio de no discriminación o el principio de igualdad.

El derecho internacional público ha concedido derechos lingüísticos a grupos determinados. Así, “varios textos de la ONU, así como de la Oficina para la Seguridad y la Cooperación en Europa (OSCE), aspiran a proteger a las minorías. Para garantizar que esa protección sea efectiva, se incluyen ciertas disposiciones relacionadas con las lenguas” (Zabaleta, 2010: 66).

De modo similar, inspirándose en el artículo 2 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Asamblea General de las Naciones Unidas ha dedicado “un texto específico a la pro-

tección de los derechos civiles y políticos [que consta de] varios artículos que protegen a los hablantes de lenguas minoritarias, especialmente el artículo 27, que utiliza el término de ‘minoría lingüística’. Ese mismo artículo reconoce a las personas que son miembros de esta minoría el derecho a usar su lengua” (Zabaleta, 2010: 66). Además, “una disposición análoga figura en el seno de la Convención Internacional de los Derechos del Niño, que reconoce en su artículo 30 el derecho de los niños pertenecientes a una minoría lingüística a usar su propia lengua” (Zabaleta, 2010: 67).

La Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas (Organización de las Naciones Unidas, 2022a), que se inscribe en la continuidad de las declaraciones precedentes, confirma e incluso refuerza el reconocimiento de los derechos lingüísticos. Conviene subrayar que “esta declaración [reconoce] a las personas pertenecientes a una minoría varios derechos lingüísticos, entre los cuales [se encuentra] el derecho a ‘desarrollar su propia lengua’ [y] a ‘utilizar su propia lengua, en privado y en público’” (Zabaleta, 2010: 67). Asimismo, anima al Estado a “tomar medidas para garantizar a las minorías lingüísticas el derecho a la educación en su lengua” (Zabaleta, 2010: 67). La dimensión colectiva de los derechos de las minorías está confirmada posteriormente por la aprobación de la Declaración sobre los derechos de los pueblos indígenas (Organización de las Naciones Unidas, 2022b).

El derecho europeo evoluciona igualmente; varios textos de la OSCE manifiestan interés por proteger a las minorías, “especialmente en lo que se refiere al ámbito lingüístico. [A fin de] promover la democratización de las zonas en conflicto, un trabajo específico ha sido llevado a cabo a propósito de los derechos de las minorías, sobre todo con la creación del Alto Comisionado para las minorías nacionales” (Zabaleta, 2010: 68). Bajo su impulso, “varias recomendaciones que conciernen a las minorías y sus derechos lingüísticos han sido realizadas. Así, las recomendaciones de La Haya reafirman el derecho de las minorías al empleo de su lengua en la educación” (Zabaleta, 2010: 68).

Asimismo, la voluntad de proteger a las minorías está presente en los documentos del Consejo de Europa. De hecho, ese Consejo ha aprobado un Convenio-marco para la protección de las minorías nacionales que les reconoce varios derechos, tales como “el derecho a utilizar libremente y sin obstáculos su lengua minoritaria, tanto en privado como en público, oralmente o por escrito”, y el “derecho a aprender su lengua minoritaria”, además, salvaguarda “diversos aspectos de los hablantes de lenguas minoritarias, especialmente [en] el acceso a los medios de comunicación, [en] las relaciones con la administración, o a propósito del derecho a la educación” (Zabaleta, 2010: 68–69).

Adicionalmente, “el derecho internacional se ha dotado de instrumentos jurídicos para garantizar la protección de la diversidad cultural. Las lenguas están contempladas como elementos esenciales de esa diversidad” (Zabaleta, 2010: 71).

En efecto, para evitar la hegemonía de ciertas lenguas y evitar así “un empobrecimiento del patrimonio cultural de la humanidad [...] varias instituciones internacionales, y sobre todo la UNESCO, han elaborado convenios internacionales que aspiran a promover la diversidad cultural” (Zabaleta, 2010: 71–72). Dos textos merecen una mención especial, a saber, la Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial y la Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales (UNESCO, 2005). En ese sentido, “el objeto de las convenciones no son los hablantes de las lenguas, tomados individual o colectivamente, sino el propio patrimonio cultural”, tal como una lengua minoritaria (Zabaleta, 2010: 72). Por lo tanto, “estas convenciones animan a los Estados firmantes a tomar medidas que permitan promover la diversidad cultural” (Zabaleta, 2010: 72). Ambas convenciones han sido ratificadas por Francia. “Dado que han entrado en vigor, Francia se ve alentada a tomar las ‘medidas necesarias’ para garantizar la promoción de su patrimonio lingüístico” (Zabaleta, 2010: 73).

Más recientemente, la ratificación del Tratado de Lisboa el 13 de diciembre de 2007 (que entró en vigor el 1 de diciembre

de 2009) reforzó la fundamentación jurídica del fomento de la diversidad lingüística. El Tratado estipula que la Unión Europea “está basada en [...] el respeto de los derechos humanos, incluyendo los derechos de las personas pertenecientes a una minoría”, y que “respeta la riqueza de esa diversidad cultural y lingüística, y vela por la salvaguardia y el desarrollo del patrimonio cultural europeo” (Zabaleta, 2010: 73). Desde entonces, “la Carta de los derechos fundamentales de la Unión Europea adquiere un carácter vinculante, dado que el Tratado de Lisboa hace referencia a ella” (Zabaleta, 2010: 73). Puesto que el artículo 22 de esta Carta afirma que la Unión Europea respeta la diversidad cultural, religiosa y lingüística, esto se convierte en un derecho subjetivo recurrible ante los Estados miembros. En ese sentido, a partir de dicho momento, “el derecho comunitario ofrece un fundamento jurídico más sólido a la defensa de las lenguas regionales” (Zabaleta, 2010: 74).

De modo análogo, una nueva concepción de los derechos lingüísticos se ha desarrollado a nivel internacional. “Ese nuevo enfoque privilegia una [visión] individual de estos derechos. Así, los derechos lingüísticos serían una subdivisión de los derechos fundamentales primarios e individuales” (Zabaleta, 2010: 77).

Desde esa perspectiva, “los derechos presentes en los textos de la ONU, del Consejo de Europa, o las recomendaciones de la OSCE [...] son el resultado del respeto de los derechos fundamentales primarios. Por lo tanto, los derechos presentes [...] revelan el aspecto lingüístico de otros derechos fundamentales primarios, entre los cuales los más relevantes son la libertad de expresión, el principio de no discriminación, el derecho a la vida familiar y el derecho a la educación” (Zabaleta, 2010: 77–78). Por lo cual, estos textos internacionales traducen, “en lo que concierne las minorías lingüísticas, el ejercicio de estos derechos fundamentales. Por lo tanto, una subcategoría de derechos está dedicada a las minorías lingüísticas” (Zabaleta, 2010: 78).

Así, “el artículo 11 del Convenio-marco de protección de las minorías nacionales del Consejo de Europa contempla el derecho de ‘cualquier persona perteneciente a una minoría nacional a utili-

zar su apellido [...] y su nombre en la lengua minoritaria, así como el derecho a su reconocimiento oficial” (Zabaleta, 2010: 78). Ese derecho, previsto por el Convenio-marco, aparece como la aplicación directa de la libertad de expresión.

Los derechos lingüísticos salen de la esfera colectiva y son contemplados de manera individual. [...] Es en nombre de la protección de los derechos fundamentales reconocidos a los individuos, que las personas que pertenecen a una minoría se les otorgan unos derechos lingüísticos. No es la minoría la que crea el derecho, sino el individuo miembro de esa minoría (Zabaleta, 2010: 78).

Varios textos internacionales se refieren a los derechos fundamentales, a imagen del Convenio-marco para la protección de las minorías nacionales del Consejo de Europa. “La Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales de la UNESCO, las recomendaciones de Oslo de la OSCE, o la declaración de la ONU sobre los derechos de las personas que pertenecen a minorías nacionales o étnicas, religiosas o lingüísticas hacen referencia a estos dos derechos fundamentales” (Zabaleta, 2010: 78). Se les añaden las obligaciones contempladas en la Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias, entre las cuales figuran los derechos a la educación, la libertad de expresión y la no discriminación.

## 7. Conclusión

En definitiva, si bien la modificación del artículo 2 de la Constitución gala no solucionaría todos los problemas relacionados con la enseñanza de las lenguas minoritarias, dado que sería necesario plasmar dichos cambios en el conjunto de la normativa y reglamentación, desde las leyes hasta las circulares pasando por los decretos de aplicación, sí permitiría la ratificación de la Carta Europea de las Lenguas Regionales y Minoritarias, así como la elaboración



y posterior implementación de políticas públicas más ambiciosas para proteger y promover las lenguas minoritarias practicadas en el Hexágono, a imagen de lo que hacen otros países europeos (Urteaga, 2004). Esto permitiría responder a la demanda social y política creciente de los actores institucionales y asociativos de los territorios concernidos.

A este propósito, conviene recordar que la Constitución gala dispone de un solo artículo (artículo 89) consagrado a la revisión constitucional, aunque, en dos ocasiones, el expresidente Charles de Gaulle utilizó otro procedimiento para revisar la Constitución (artículo 11), lo cual fue controvertido (Conseil Constitutionnel, 2022). El procedimiento de revisión contemplado por el artículo 89 distingue tres etapas.

- En primer lugar, la revisión constitucional puede resultar de “una iniciativa del presidente de la República, sobre propuesta del primer ministro”, esto es, un proyecto de revisión, o de “una iniciativa de cualquier parlamentario, es decir, de un diputado o de un senador”, en otras palabras, una proposición de revisión (Conseil Constitutionnel, 2022). Hasta la fecha, todas las revisiones han tenido un origen presidencial.
- En segundo lugar, “una vez inscrito al orden del día del Parlamento, el proyecto o la propuesta de revisión debe ser aprobado en términos idénticos por la Asamblea nacional y el Senado. Se trata de un voto por mayoría simple” (Conseil Constitutionnel, 2022). Esto concede un derecho de veto a cada una de las cámaras.
- En tercer lugar, “las reglas relativas a la aprobación de la revisión difieren según se trate de un proyecto o una propuesta de revisión. Para los proyectos de revisión, el presidente de la República debe decidir presentarlos en referéndum o someterlos al Parlamento convocado en Congreso”, que reúne a los diputados y senadores (Conseil Constitutionnel, 2022). En este último caso, el proyecto de revisión solo es aprobado si consigue el voto favorable de la mayoría de las tres quintas partes de

los sufragios expresados. En cambio, “para las propuestas de revisión, el presidente de la República debe presentarlas necesariamente en referéndum” (Conseil Constitutionnel, 2022).

En cuanto al artículo 11, ha sido utilizado dos veces. La primera vez en 1962, cuando De Gaulle inició un proceso de revisión constitucional para modificar el artículo 6 de la carta magna “a fin de contemplar la elección del presidente de la República al sufragio universal directo” (Conseil Constitutionnel, 2022). Ante la oposición de los parlamentarios, De Gaulle utilizó el artículo 11 que permite al jefe del Estado “someter a referéndum cualquier proyecto de ley que alude a la organización de los poderes de la República” (Legifrance, 2021). La segunda vez, en 1969, De Gaulle usó dicho artículo para someter a la ciudadanía “una revisión constitucional que concierne la regionalización y la transformación del Senado. El 27 de abril el pueblo francés rechaza esta reforma y el 28 de abril de 1969 de Gaulle decide dimitir” (Conseil Constitutionnel, 2022).

En cuanto a la extensión del poder de revisión,

una revisión constitucional puede tener como objeto derogar, modificar o completar disposiciones de valor constitucional. No en vano, ciertos límites temporales y materiales se imponen al poder constituyente. Por una parte, los límites temporales prohíben revisar la Constitución cuando se viola la integridad del territorio, durante las situaciones de impedimento o de vacante de la presidencia de la República [o] en periodo de aplicación de los poderes excepcionales. Por otra parte, un límite material prohíbe cuestionar la forma republicana del poder (Conseil Constitutionnel, 2022).

En suma, los procedimientos institucionales y las relaciones de fuerza políticas dificultan la revisión constitucional, a pesar de que la modificación del artículo 2 de la carta magna resulte imprescindible para evitar la perpetuación de una situación de discriminación lingüística hacia las lenguas minoritarias.

## 8. Referencias

- Aire, Xan, & Garat, Maialen (2009). *Seaska. 40 urte euskararen alde*. San Sebastián: Elkar.
- Alen-Garabato, Carmen, & Cellier, Micheline (2009). L'enseignement des langues régionales en France aujourd'hui : état des lieux et perspectives. *Tréma*, 31, 1–4.
- Assemblée Nationale (2019). *Proposition de loi relative à la protection patrimoniale des langues régionales et à leur promotion*, 30 de diciembre de 2019. [https://www.assemblee-nationale.fr/dyn/15/textes/115b2548\\_proposition-loi.pdf](https://www.assemblee-nationale.fr/dyn/15/textes/115b2548_proposition-loi.pdf)
- Assemblée Nationale (2020). *Proposition de loi adoptée, par l'Assemblée Nationale, relative à la protection patrimoniale des langues régionales et à leur promotion*, 13 de febrero de 2020. [https://www.assemblee-nationale.fr/dyn/15/textes/115t0408\\_texte-adopte-seance](https://www.assemblee-nationale.fr/dyn/15/textes/115t0408_texte-adopte-seance)
- Assemblée Nationale (2021). *Proposition de loi adoptée, par l'Assemblée Nationale, en deuxième lecture, relative à la protection patrimoniale des langues régionales et à leur promotion*, 8 de abril de 2021. [https://www.assemblee-nationale.fr/dyn/15/textes/115t0591\\_texte-adopte-seance](https://www.assemblee-nationale.fr/dyn/15/textes/115t0591_texte-adopte-seance)
- Assemblée Nationale (2022). *L'unité de langue. Discours à la Convention nationale : 4 juin 1794*. <https://www.assemblee-nationale.fr/histoire/Abbe-Gregoire1794.asp>
- Bautier, Élisabeth (2007). Langue et discours : tension, ambiguïté de l'école envers les milieux populaires. *Le français d'aujourd'hui*, 156(1), 57–66.
- Benoît-Rohmer, Florence (2001). Les langues officielles de la France. *Revue française de droit constitutionnel*, 45(1), 3–29.
- Bernabé, Yves, & Dubourg-Lavroff, Sonia (2019). *L'enseignement en immersion d'une langue vivante régionale : le réseau Diwan*. Inspection générale de l'Éducation nationale, Inspection générale de l'administration, de l'Éducation nationale et de la Recherche.
- Bertile, Véronique (2008). *Langues régionales ou minoritaires et Constitution. France, Espagne et Italie*. Bruselas: Bruylant.

- Blanchet, Philippe (2016). *Discriminations. Combattre la glottophobie*. Paris: Textuel.
- Blanchet, Philippe (2018). Entre droits linguistiques et glottophobie, analyse d'une discrimination instituée dans la société française. *Les cahiers de la LCD*, 27(2), 27–44.
- Blanchet, Philippe (2019). *Discriminations : combattre la glottophobie*. Limoges: Lambert-Lucas.
- Blanchet, Philippe (2022). Eléments de contextualisation pour une analyse de la loi Molac : glottophobie institutionnelle et combat pour les droits linguistiques en France. *Cahiers Internationaux de sociolinguistique*, 20(1), 13–28. <https://www.cairn.info/revue-cahiers-internationaux-de-sociolinguistique-2022-1-page-13.htm>
- Blanchet, Philippe, & Clerc Conan, Stephanie (2018). *Je n'ai plus osé ouvrir la bouche... : témoignages de glottophobie vécue et moyens de se défendre*. Limoges: Lambert-Lucas.
- Bourdieu, Pierre (1982). *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard.
- Bourdieu, Pierre (2001). *Langage et pouvoir symbolique*. Paris: Fayard.
- Bourdieu, Pierre, & Boltanski, Luc (1975). Le fétichisme de la langue. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1(4), 2–32.
- Calvet, Louis-Jean (2001). *Linguistique et colonialisme : petit traité de glottophagie*. Paris: Payot.
- Cassan, Francine; Héran, François, & Toulemon, Laurent (2000). Étude de l'histoire familiale. L'édition 1999 de l'enquête Famille. *Courrier des statistiques*, 93, 25–37. [https://ehf.web.ined.fr/Publications/INSEE/C\\_Stat\\_93\\_fr.pdf](https://ehf.web.ined.fr/Publications/INSEE/C_Stat_93_fr.pdf)
- Cerquiglini, Bernard (1999). *Les langues de la France*. [https://medias.vie-publique.fr/data\\_storage\\_s3/rapport/pdf/994000719.pdf](https://medias.vie-publique.fr/data_storage_s3/rapport/pdf/994000719.pdf)
- Cerquiglini, Bernard (2003). Le français, religion d'Etat ? *Le Monde*. [https://www.lemonde.fr/archives/article/2003/11/25/le-francais-religion-d-etat-par-bernard-cerquiglini\\_343309\\_1819218.html](https://www.lemonde.fr/archives/article/2003/11/25/le-francais-religion-d-etat-par-bernard-cerquiglini_343309_1819218.html)
- Cerquiglini, Bernard (2007). *Une langue orpheline*. Paris: Minuit.
- Comite Consultatif pour la Promotion des Langues Regionales et de la Pluralite Linguistique Interne (2013). *Rapport*. <https://www.culture.gouv.fr/Sites-thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France/Politiques-de-la-langue/Pro>

- mouvoir-les-langues-de-France/Langues-regionales/Rapport-du-Comite-consultatif-pour-la-promotion-des-langues-regionales-et-de-la-pluralite-linguistique-interne-2013.
- Conseil Constitutionnel (2021). *Décision n° 2021-818 DC du 21 mai 2021*. <https://www.conseil-constitutionnel.fr/decision/2021/2021818DC.htm>
- Conseil Constitutionnel (2022). *Peut-on modifier la Constitution ?* <https://www.conseil-constitutionnel.fr/la-constitution/peut-on-modifier-la-constitution>
- Coyos, Jean-Baptiste (2018). L'enseignement scolaire bilingue basque-français : avancées et limites. En Jürgen Erfurt y Christine Hélot (Eds.), *L'éducation bilingue en France : politiques linguistiques, modèles et pratiques* (pp. 168–182). Limoges: Lambert-Lucas. <https://artxiker.ccsd.cnrs.fr/artxibo-01781091/document>
- Euzet, Christophe, & Kerlogot, Yannick (2021). *L'enseignement des langues régionales. Etat des lieux et perspectives après la décision du Conseil Constitutionnel du 21 mai 2021*. Rapport au Premier Ministre. [https://medias.vie-publique.fr/data\\_storage\\_s3/rapport/pdf/280845.pdf](https://medias.vie-publique.fr/data_storage_s3/rapport/pdf/280845.pdf)
- France Education International (2023). *Le système éducatif français*. <https://www.france-education-international.fr/article/le-systeme-educatif-francais?langue=fr>
- Gajo, Laurent (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris: Didier.
- Gajo, Laurent; Steffen, Gabriela; Vuksanovic, Ivana, & Freytag Lauer, Audrey (2020). *Immersion et enseignement de la langue orienté vers le contenu : continuités, ruptures, défis*. Ginebra: Université de Genève. <https://folia.unifr.ch/unifr/documents/309172>
- Gobierno de España (2020). *Description du système éducatif français*. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:3facd4ad-e128-4ff7-9baa-9618bf358945/dossier-strasbourg-fran-ais-2020.pdf>
- Grégoire, Henri (1794). *Rapport sur la nécessité et les moyens d'anéantir les patois et d'universaliser l'usage de la langue française*. Convention Nationale, 1–19.
- Idiazabal, Itziar, & Manterola, Ibon (2009). Euskal eredu elebidunak, murgilketa eta hizkuntzen irakaskuntza bateratua: kontzeptuen berrikusketa. *Euskera*, 54(2-1), 463–504.

- Klinkenberg, Jean-Marie (2001). *La langue et le citoyen*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Lahire, Bernard (2008). *La raison scolaire. Ecole et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Le Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports (2017). *Circulaire relative à l'enseignement des langues et cultures régionales*. <https://www.education.gouv.fr/bo/17/Hebdo15/MENE1711397C.htm>
- Légifrance (1970). *Décret n° 70-663 du 10 juillet 1970 relatif au recrutement des personnels associés dans les écoles nationales supérieures des mines de Paris et de Saint-Étienne*. <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000309433#:~:text=LES%20ECOLES%20...-,D%C3%A9cret%20n%C2%B070%2D663%20du%2010%20juillet%201970%20RELATIF,PARIS%20ET%20DE%20SAINT%20ETIENNE>.
- Légifrance (1975). *Loi n° 75-620 du 11 juillet 1975 relative à l'éducation "Loi Haby"*. <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000334174/>
- Légifrance (1989). *Loi n° 89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation*. <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000509314/>
- Légifrance (1994). *Loi n° 94-665 du 4 août 1994 relative à l'emploi de la langue française*. <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/LEGITEXT0000005616341/>
- Légifrance (2002). *Conseil d'Etat, 4/6 SSR, du 29 novembre 2002, 238653, publié au recueil Lebon*. <https://www.legifrance.gouv.fr/ceta/id/CETATEXT0000008131414/>
- Légifrance (2004). *Loi n° 2004-809 du 13 août 2004 relative aux libertés et responsabilités locales (1)*. <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000804607/>
- Légifrance (2005). *Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école (1)*. <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT0000000259787/>
- Légifrance (2013a). *Loi n° 2013-660 du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche (1)*. <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT0000027735009/>

- Légifrance (2013b). *Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République (1)*. <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000027677984/>
- Légifrance (2019). *Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance (1)*. <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000038829065/>
- Légifrance (2020). *Loi n° 51-46 du 11 janvier 1951 relative à l'enseignement des langues et dialectes locaux "Loi Dexonne"*. <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000886638>
- Légifrance (2021). *Constitution*. <https://www.legifrance.gouv.fr/contenu/menu/droit-national-en-vigueur/constitution>
- Légifrance (2023). *Code de l'Education*. [https://www.legifrance.gouv.fr/codes/section\\_lc/LEGITEXT000006071191/LEGISCTA000006166564/](https://www.legifrance.gouv.fr/codes/section_lc/LEGITEXT000006071191/LEGISCTA000006166564/)
- Malo, Laurent (2011). Les langues régionales dans la Constitution française : à nouvelles donnes, nouvelle réponse ? *Revue française de droit constitutionnel*, 85(1), 69–98.
- Manterola, Ibon, & Almgren, Margareta (2015). Quelques traits du développement du basque L2 en contexte de revitalisation de la langue à travers l'immersion scolaire. *Revue suisse des sciences de l'Education*, 37, 39–55.
- Manterola, Ibon, & Almgren, Margareta (2016). Revitalisation de la langue basque à travers la scolarisation par immersion dans un contexte non-basophone. En Philippe Blanchet y Martine Kevran (Eds.), *Langues minoritaires locales et éducation à la diversité. Des dispositifs didactiques à l'épreuve* (pp. 87–102). Paris: L'Harmattan.
- Michel, Youenn (2005). Les langues régionales au lycée dans la seconde moitié du xx<sup>ème</sup> siècle. De l'intérêt culturel à la stratégie des filières. En Pierre Caspard, Jean-Noël Luc y Philippe Savoie (Dirs.), *Lycées, lycéens, lycéennes, deux siècles d'histoire* (pp. 159–174). Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique, Bibliothèque de l'Histoire de l'Éducation.
- Moseley, Christopher (Ed.) (2010). *Atlas UNESCO des langues en danger dans le monde*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189451>

- Moutouh, Hugues (1999). Les langues régionales en droit français. *Regards sur l'actualité*, 250, 33–41.
- Office Public de la Langue Basque, Gobierno de Navarra, & Gobierno Vasco (2017). *VI<sup>ème</sup> Enquête Sociolinguistique Pays basque nord 2016*. [https://www.mintzaira.fr/fileadmin/documents/Enquete\\_sociolinguistique/Synthese\\_2016\\_francais.pdf](https://www.mintzaira.fr/fileadmin/documents/Enquete_sociolinguistique/Synthese_2016_francais.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas (2022a). *Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas*. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/declaration-rights-persons-belonging-national-or-ethnic#:~:text=1.-,Las%20personas%20pertenecientes%20a%20minor%C3%ADas%20nacionales%20o%20%C3%A9tnicas%2C%20religiosas%20y,en%20p%C3%ABlico%2C%20libremente%20y%20sin>
- Organización de las Naciones Unidas (2022b). *Declaración sobre los derechos de los pueblos indígenas*. [https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS\\_es.pdf](https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf)
- Oronos, Michel (2002). *Le mouvement culturel basque*. San Sebastián: Elkar.
- Ouest France (2021). Langues régionales : les réactions après la saisine du Conseil constitutionnel par des députés. *Ouest France*, 23 de mayo de 2021. <https://www.ouest-france.fr/bretagne/langues-regionales-les-reactions-apres-la-saisine-du-conseil-constitutionnel-par-des-deputes-7733b2e2-a415-11eb-89d2-4228b9c9be91>
- Oyharzábal, Beñat (1999). Euskarazko irakaskintzaren historia ororen eskolen ildotik, iraultzaren frantses garaiko eskola liburuxka bat. *Lapurdum*, 4, 81–105.
- Poignant, Bernard (1998). *Langues et cultures régionales*. [https://medias.vie-publique.fr/data\\_storage\\_s3/rapport/pdf/984001448.pdf](https://medias.vie-publique.fr/data_storage_s3/rapport/pdf/984001448.pdf)
- Rouland, Norbert (1998). Les politiques juridiques de la France dans le domaine linguistique. *Revue française de droit constitutionnel*, 35, 517–562.
- Sénat (2020). *Proposition de loi, modifiée par le Sénat, relative à la protection patrimoniale des langues régionales et à leur promotion*, 10 de diciembre de 2020. [https://www.assemblee-nationale.fr/dyn/15/textes/115b3658\\_proposition-loi](https://www.assemblee-nationale.fr/dyn/15/textes/115b3658_proposition-loi)
- Sud Ouest (2021). Pays Basque : ‘Un tsunami pour les langues régionales’, déclare Jean-René Etchegaray. *Sud Ouest*, 21 de mayo de 2021.



<https://www.sudouest.fr/pyrenees-atlantiques/pays-basque/pays-basque-un-tsunami-pour-les-langues-regionales-declare-jean-rene-etchegaray-2839403.php>

- UNESCO (2005). *Convención de 2005 sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales*. <https://cerlalc.org/publicaciones/convencion-de-2005-sobre-la-proteccion-y-la-promocion-de-la-diversidad-de-las-expresiones-culturales/>
- UNESCO (2017). *Lenguas en peligro. El pensamiento amenazado*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000186521\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000186521_spa)
- Urrutikoetxea, Egoitz (2018). *La politique linguistique de la Révolution française et la langue basque*. Bayona: Elkar.
- Urteaga, Eguzki (2004). *La politique linguistique au Pays Basque*. París: L'Harmattan.
- Urteaga, Eguzki (2019). *La nouvelle politique linguistique au Pays Basque*. París: L'Harmattan.
- Urteaga, Eguzki (2021a). *La politique culturelle au Pays Basque*. París: L'Harmattan.
- Urteaga, Eguzki (2021b). Irakaskuntza elebiduna Ipar Euskal Herrian: ahulgu-neak eta indarguneak. *Euskera*, 66, 211–246.
- Urteaga, Eguzki (2022a). Loi Molac: débat parlementaire, adoption et réactions. *Cahiers Internationaux de Sociolinguistique*, 20, 29–45.
- Urteaga, Eguzki (2022b). La décision du Conseil Constitutionnel sur la loi Molac. *Cahiers Internationaux de Sociolinguistique*, 20, 47–68.
- Walter, Henriette (1988). *Le français dans tous les sens*. París: Robert Laffont.
- Zabaleta, Eneritz (2010). *Langues régionales, politiques publiques et cadre juridique français et international*. Bayona: Université de Pau et des Pays de l'Adour.

