

**DERECHOS Y LENGUAS MINORITARIAS: ¿ES LA CARTA EUROPEA PARA
LAS LENGUAS REGIONALES O MINORITARIAS EL INSTRUMENTO
ADECUADO EN LA PROTECCIÓN DE LAS LENGUAS EN LA
EDUCACIÓN?**

Marta Abalo¹

Fernando Ramallo²

Universidade de Vigo

Resumen

La intervención política sobre la gestión del multilingüismo se erige consustancial a las sociedades contemporáneas, sobre todo en lo que al ámbito educativo se refiere. Desde 1998, con la entrada en vigor de la Carta Europea para las Lenguas Regionales o Minoritarias, todos los estados del Consejo de Europa tienen a su disposición un instrumento programático con el que formular medidas de actuación orientadas, tanto a la protección como a la promoción de las lenguas minoritarias. Entre los ámbitos que cubre la Carta, la educación, explicitada en el artículo 8, se postula como un eje cardinal, dada su importancia, no solo en la alfabetización formal en estas lenguas sino también en la creación de una concienciación crítica, que, lejos de un determinismo social, es fundamental para garantizar el presente y el futuro de estas lenguas europeas. Este capítulo aborda un análisis del esfuerzo estatal y del nivel de cumplimiento del artículo 8 en Dinamarca, Suiza, Polonia y Bosnia y Herzegovina, en tanto que ejemplos representativos del paradigma propuesto. Se trata, en definitiva, de reflexionar sobre los dispositivos ideológicos, estatales y económicos, que trabajan al servicio del sistema,

¹ ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-5371-7881>; Email: mabalos81@yandex.com.

² ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1806-630X>; Email: framallo@uvigo.gal.

para avanzar en el conocimiento de la realidad sociolingüística y fortalecer políticas públicas amparadas en el poder legislativo que no privilegien unas lenguas sobre otras.

Palabras clave: derechos lingüísticos, lenguas minoritarias, educación, Carta Europea para las Lenguas Regionales o Minoritarias

Abstract

Political intervention in the management of multilingualism is inherent to contemporary societies, especially in the educational field. Since 1998, with the entry into force of the European Charter for Regional or Minority Languages, all Council of Europe states have had at their disposal a programmatic instrument with which to formulate measures aimed at both the protection and promotion of minority languages. Among the areas covered by the Charter, education, outlined in article 8, is posited as a cardinal axis, given its importance not only in formal literacy in these languages but also in the creation of critical awareness, which, far from social determinism, is fundamental to guarantee the present and future of these European languages. This chapter addresses an analysis of the state effort and level of compliance with article 8 in Denmark, Switzerland, Poland, and Bosnia and Herzegovina, as representative examples of the proposed paradigm. It is, ultimately, a reflection on the ideological, official, and economic devices working in the service of the system, to advance in the knowledge of the sociolinguistic reality and strengthen public policies protected by the legislative power that do not privilege some languages over others.

Keywords: language rights, minority languages, education, European Charter for Regional or Minority Languages

1. Introducción

En un desmantelamiento del *statu quo* actual y bajo la imperiosa necesidad de objetivar la Historia en la ruptura de los pactos sociales básicos, las lenguas, como constructos y

tecnologías al uso del poder, son las mismas que nos reflejan que la realidad no está hecha de palabras, pero sí, en cambio, cimentada, fortalecida y configurada por potentes instrumentos discursivos, cuyo progreso, lejos de vincularse al espectro cultural, sucumbe ante el emprendimiento en aras de la supremacía del poder. Por lo tanto, su cohesión disciplinar es capaz de amparar y justificar, más allá de sus primitivos límites comunicativos para los que fueron concebidas, unas lenguas sobre otras, minimizar su locuaz capacidad y reducir sus aspectos formales a un conjunto de signos, con el fin de priorizar la interpretación de sus significantes en un armonioso equilibrio que persuade al ciudadano con la perorata liberal de que todas las lenguas se ubican en una misma escala de valor. Sin embargo, las dimensiones reales en la sucesión por la oficialidad –políticamente identitaria– se desdibujan en las gradaciones estatales, pues su dimensión homogeneizadora, consignada en normas constitucionales, legitima siempre unas lenguas sobre otras.

La complejidad que entraña legislar en favor de la singularidad lingüística en contraposición a otra colectividad de lengua que, además, en muchos casos, goza de oficialidad, reconocimiento y prestigio en un mismo estado, e incluso en otros estados limítrofes y fronterizos, corrobora un conflicto estatal de carácter jurídico, en la medida que las lenguas orientan determinadas funciones del estado e incluso su propia identificación como comunidades de idioma (nación). Así pues, la confrontación entre los opuestos uniformidad-heterogeneidad, singularidad-colectividad, minoría-mayoría en un mundo multipolar de razón liberal, dónde la diversidad lingüística prevalece frente al número de estados, con un desajuste cercano a las 7000 lenguas para con 200 estados, solo puede abordarse mediante una regulación a través del Derecho. Es, en este punto, donde el derecho lingüístico se postula como el conjunto de normas jurídicas capaces de regular el uso de las lenguas en una comunidad política (Ruíz Vieyetz, 2019). Ahora bien, el derecho internacional

en el que se inscribe la Carta para las Lenguas Minoritarias o Regionales³ (Consejo de Europa, 1992) define las responsabilidades legales de cada uno de los estados que ratifican el tratado: son sus gobiernos los que se comprometen a adoptar las leyes internas necesarias capaces de compatibilizar con las obligaciones y deberes derivados de su signataria adhesión, como explicita el artículo 5:

Nada en la presente Carta podrá ser interpretado en el sentido de que lleve consigo el derecho de emprender cualquier actividad o de realizar cualquier acción que contradigan los fines de la Carta de las Naciones Unidas u otras obligaciones del Derecho internacional, incluido el principio de soberanía y de integridad territorial de los estados.

Con base en estos postulados, la Carta se erige como el marco de referencia para nuestro análisis, estudio e interpretación del artículo 8 sobre educación en/con lenguas minoritarias, considerada siempre como un modelo unidireccional de transmisión de los saberes del conocimiento y no como una aducción conductual con la que seguir manteniendo gimnasios laborales ni escuelas de ocio.

La producción de datos se genera a partir de la base de datos CELMI (<https://celmi.uvigo.gal>), que sirve como fuente de información documentada y actualizada, pues en ella se integran las conclusiones y los informes publicados por el Comité de Expertos (COMEX) desde la entrada en vigor de la Carta en el año 1998 hasta la actualidad. Si bien la educación desempeña un papel primordial en el futuro mantenimiento de las lenguas, y, de manera transversal, infiere en su protección y promoción, el artículo dedicado a educación erosiona el ideal de diversidad lingüística bajo una profusión de formas verbales que se diluyen bajo el reconocimiento, la promoción y la protección: desde “permitir”, a “estimular” desdibujándose en un futuro lejano “prever”. Si consideramos que la educación es una

³ En adelante, la Carta.

relación social, las lenguas se advierten y pervierten como mercancías al servicio de los estados modernos que las erigen como su principal institución normalizadora y reproductiva.

2. La actualidad de la Carta

Estamos ante el tratado internacional más relevante en la protección y en la promoción de un numeroso conjunto de lenguas no oficiales en los estados pertenecientes al Consejo de Europa⁴. Entró en vigor en el año 1998 y hasta 2024 el tratado ha sido ratificado por veinticinco de esos estados. En rigor, dos de ellos, Liechtenstein y Luxemburgo, no reconocen lenguas minoritarias en sus territorios, aunque sí han ratificado la Carta. Además, en otros ocho se ha firmado, pero no ratificado. En la actualidad, protege 88 lenguas y 223 grupos lingüísticos; es decir, minorías lingüísticas hablantes de variedades lingüísticas de una misma lengua en diferentes territorios. Esta cuantificación no es un asunto cerrado, en la medida en que un estado puede plantear incluir o excluir minorías respecto a informes previos. Por ejemplo, en el último informe del Estado español (2023), el amazige quedó fuera y el extremeño se incorporó.

De las cinco partes en las que se estructura el tratado, las que recogen los principales compromisos para cada estado son la Parte II (artículo 7) y la Parte III (artículos 8 a 14). La diferencia es que el artículo 7 se aplica a todas las lenguas, con algunas reservas que solo Croacia ha solicitado y posteriormente retirado. En él se sintetizan los objetivos y los principios de la Carta respecto al conjunto de las lenguas: reconocimiento, geolingüística, promoción, presencia en el sistema educativo, captación de nuevos hablantes, relaciones entre grupos lingüísticos homogéneos, eliminación de discriminación, mejora de la mutua intercomprensión entre grupos lingüísticos heterogéneos y fomento de las lenguas no territoriales. Por esta razón, se suele considerar al artículo 7 como un eje determinante para

⁴ Versión traducida al portugués: <https://shorturl.at/afmKM>.

una comprensión de las políticas públicas generalistas destinadas a la protección y a la promoción de las lenguas. Como contraste, los artículos 8, 9, 10, 11, 12, 13 y 14 tienen un alcance más complejo, porque se aplican solo a las lenguas que cada estado considera y, además, cada uno de esos artículos contempla diversas intensidades en lo que tiene que ver con los compromisos adquiridos.

Dicho con otras palabras, para una mejor comprensión de la dimensión y del impacto de la Carta, se debe tener en cuenta que cada estado tiene la competencia de seleccionar las lenguas que somete a mayor protección (Parte III). Es decir, una vez consideradas aquellas que cumplen con los criterios recogidos en el artículo 1, que explicita que deben ser “lenguas tradicionalmente practicadas dentro de un territorio estatal formando un grupo numéricamente más reducido que el resto de la población del estado [...], diferentes de la lengua oficial del estado, sin incluir otros dialectos de lenguas oficiales del estado o lenguas de emigrantes”, en el instrumento de ratificación se deciden los rangos de protección entre las lenguas regionales o minoritarias amparadas. Así, mientras que algunos países incluyen a todas o a una amplia mayoría de las lenguas minoritarias en la máxima protección (Alemania, Armenia, Bosnia y Herzegovina, Croacia, Dinamarca⁵, Eslovaquia, Hungría, Polonia, Reino Unido, República Checa, República Eslovaca, Serbia, Suecia o Ucrania), otros priorizan la protección laxa (solo Parte II) para un mayor número de sus lenguas (Chipre⁶, España, Eslovenia, Finlandia, Holanda o Suiza).

A esto hay que añadir, como acabamos de señalar, que los estados también son libres a la hora de decidir el número –con un mínimo de treinta y cinco, de un total de sesenta y ocho, de conformidad con el artículo 2– y la intensidad de los compromisos adquiridos para cada una de las lenguas con mayor rango de protección (Parte III). Por ejemplo, y ya centrándonos en el sistema educativo, no es lo mismo elegir para una lengua el compromiso

⁵ Solo reconoce una lengua, el alemán, cubierto por las Partes II y III.

⁶ Solo reconoce dos lenguas, armenio, como no territorial, y árabe chipriota maronita, ambas solo protegidas por la Parte II.

8.1bi “Hacer posible una educación primaria en las lenguas regionales o minoritarias” que el 8.1biii “Prever, en la educación primaria, la enseñanza de las lenguas regionales o minoritarias pertinentes como parte integral del currículum”. En definitiva, es necesario tener en consideración el esfuerzo estatal que hay detrás de cada instrumento de ratificación para analizar los niveles de cumplimiento e incumplimiento de los compromisos adquiridos (Ramallo 2019, 2022)⁷.

2.1. Qué supone hablar de derechos lingüísticos a partir de la Carta

Más allá del Preámbulo, solo el artículo 9 (Justicia) hace referencia explícita a derechos individuales o colectivos relacionados con las lenguas minoritarias. Se trata del derecho de toda persona a expresarse en su lengua minoritaria en procesos penales (9.1aii). Esta laxitud de reconocimiento de derechos de las minorías lingüísticas se explica, en parte, porque el objetivo del tratado consiste en proteger y promover la diversidad lingüística como un patrimonio cultural europeo, tanto en los territorios en los que esta cuenta ya con algún tipo de legislación doméstica como en los que carece totalmente de protección. Mientras que, en los primeros, se trata de una formulación complementaria, en los segundos podemos estar ante el único marco normativo específicamente regulador de esa diversidad. Téngase en cuenta, además, que incluso en aquellas minorías lingüísticas que ya cuentan con algún tipo de legislación previa o posterior a la Carta (internacional, estatal, regional o local), no puede haber una limitación de esta última si esa legislación es más restrictiva que lo comprometido en su ratificación.

⁷ La versión del “esfuerzo estatal” que presentamos aquí es el resultado de un cálculo más complejo que el diseñado en 2019. La principal diferencia es que, en esta ocasión, incluimos la variable “legislación doméstica” por entender que es especialmente relevante para una comprensión más adecuada de lo que significa, para cada estado, cumplir o incumplir los compromisos adquiridos con la ratificación de la Carta. El detalle se recoge en el Gráfico 1.

Ahora bien, no cabe duda de que estamos ante obligaciones asumidas con la ratificación del tratado y no debería aceptarse ningún incumplimiento que colisione con lo acordado. De lo contrario, la Carta se convierte en papel mojado, como ocurre en algunos casos, o, si se prefiere, en una suerte de resiliencia construida desde el propio sistema para concienciar a los ciudadanos de que se está avanzando en la protección y en la promoción de las lenguas regionales o minoritarias, cuando la realidad es bien diferente.

Desde la perspectiva sociopolítica, para analizar su validez como un instrumento garantizador de derechos lingüísticos, tomamos como indicador del significado de la Carta la evolución del grado de su cumplimiento en cada uno de los estados en los que está vigente. Hablando de mecanismos de protección, partimos de que cada ciclo de monitorización por parte del COMEX debe reflejar, por mínimos que sean, avances respecto del ciclo anterior. Esto nos permite entender la Carta como un instrumento válido adaptado a la realidad social y, sobre todo, ahondar en una sistemática planificación acorde con sus objetivos.

Los resultados de este indicador aparecen recogidos en la tabla 1, diferenciando los cambios entre el primero y el último informe de monitorización tanto del cumplimiento satisfactorio como del incumplimiento manifiesto de los compromisos. Solo en la mitad de los casos obtenemos un indicador favorable, lo que entraña una mejora en todo el recorrido del tratado en un país determinado. En el resto, o hay un deterioro o un mantenimiento. Sin entrar en los cambios legislativos que se hayan producido a lo largo de los años, parece razonable concluir que en los estados en los que se constata un deterioro explícito no ha habido el avance esperado en la protección y promoción de las lenguas.

Tabla 1. Diferencias entre el primer y el último informe (porcentajes redondeados)

Estado	Cumplimiento satisfactorio		Incumplimiento manifiesto	
	Primer ciclo	Último ciclo	Primer ciclo	Último ciclo
MEJORA				
Austria	50	64	12	2
Croacia	41	47	34	15
Dinamarca	57	61	14	2
España	24	71	10	7
Holanda	56	57	25	9
Montenegro*	13	53	18	24
Polonia	12	30	49	38
República Checa	52	71	8	3
República Eslovaca	13	40	34	19
Rumanía	17	58	14	14
Suiza	82	89	6	1
MANTENIMIENTO				
Alemania	47	58	8	13
Chipre	70	70	4	4
Finlandia	69	71	3	4
DETERIORO				
Armenia	36	35	16	28
Bosnia y Herzegovina*	4	6	53	76
Hungría	56	42	2	12
Noruega	78	65	2	3
Reino Unido	61	55	3	9
Serbia*	42	47	4	19
Suecia	49	37	5	18
Ucrania*	15	27	13	38

Fuente: elaboración propia a partir de CELMI⁸

En este contexto, surge una pregunta clave: ¿ha contribuido la Carta a la mejora de “la riqueza cultural de Europa” y, en particular, al bienestar de las comunidades lingüísticas regionales o minoritarias? Esta interpelación no es el objeto de este capítulo, aunque, si damos por válido el indicador manejado, hay algunas evidencias que nos permiten concluir

⁸ Los casos con asterisco reflejan contradicciones en la comparativa de los dos campos analizados, el cumplimiento satisfactorio y el incumplimiento manifiesto, confirmándose avances en ambos.

que queda mucho por hacer. En concreto, exigir a las autoridades que han aceptado los compromisos de un tratado internacional de obligado cumplimiento y a los poderes del estado, que respeten esas obligaciones adquiridas. Detrás de todo esto está la Convención de Viena sobre el derecho de los tratados (1969) que es explícita en que “todo tratado en vigor obliga a las partes y debe ser cumplido por ellas de buena fe” (art. 26); es decir, el conocido principio *pacta sunt servanda*. Ahora bien, no podemos olvidar que, pese a que el incumplimiento de la Carta no contempla sanciones legales de ningún tipo, debe haber un debate político prioritario en los parlamentos, senados o donde formalmente se establezca para garantizar que no estamos ante un acuerdo inútil. De lo contrario, los efectos de la Carta sobre los derechos de las personas que se expresan en lenguas regionales o minoritarias diferentes a las oficiales de los estados son nulos o, en el mejor de los casos, insuficientes.

2.2. La educación en lenguas minoritarias: derechos y obligaciones

Una vez expuesto el contexto, el resto de este capítulo se centra en un análisis de los resultados relacionados con artículo 8 de la Carta, dedicado en exclusiva a la educación. Sin duda, estamos ante la cuestión crucial en la salvaguarda, protección y promoción de cualesquiera lenguas del mundo y, particularmente, de las que más lo necesitan, como es el caso de las lenguas regionales o minoritarias europeas.

En la Carta, la alusión a la enseñanza de las lenguas minoritarias se incluye también en el artículo 7.1f que establece que las partes basarán su acción política y su legislación a “la provisión de formas y medios adecuados para la enseñanza y el estudio de las lenguas regionales o minoritarias en todos sus niveles apropiados”. Aunque pueda parecer una mera generalidad, no podemos olvidar que estamos ante un artículo que atañe a todas las lenguas y no solo a aquellas que cada estado selecciona para quedar protegidas por el artículo 8.

De los estados que reconocen lenguas minoritarias, solo el instrumento de ratificación de Chipre no hace referencia a ninguna lengua en la Parte III. El resto sí ha seleccionado

lenguas para los compromisos del artículo 8, lo que sintetiza la complejidad del espacio educativo para las lenguas regionales o minoritarias, singularizando cada uno de los niveles educativos: infantil, primaria, secundaria, formación profesional, universitaria y adultos. Además, el artículo incluye el compromiso de garantizar la formación inicial y permanente del profesorado que debe impartir su docencia en lenguas minoritarias, la creación de órganos de supervisión con informes periódicos, así como la promoción de la enseñanza de estas lenguas en territorios diferentes a aquellos en los que tiene presencia histórica.

En lo referente a los niveles educativos, la intensidad de las obligaciones varía desde muy elevada a muy laxa. Veámoslo con el ejemplo de educación primaria (art. 8.1b):

- i) prever una enseñanza primaria garantizada en las lenguas regionales o minoritarias correspondientes; o
- ii) prever que una parte sustancial de la enseñanza primaria se haga en las lenguas regionales o minoritarias correspondientes; o
- iii) prever, en el marco de la Educación Primaria, que la enseñanza de las lenguas regionales o minoritarias correspondientes forme parte integrante del plan de estudios; o
- iv) aplicar una de las medidas a que se refieren los puntos i) a iii) anteriores, al menos para los estudiantes cuyas familias lo deseen y cuyo número se considere suficiente;

El mismo esquema distributivo de ítems se genera para la educación secundaria, la profesional y la formación para adultos, con la salvedad de la formación universitaria, en la que se advierte una modificación en el párrafo 8.1eii: “prever facilidades para el estudio de estas lenguas como asignaturas en la educación universitaria”. Es decir, para la formación universitaria se reemplaza el “hacer posible” una educación en las lenguas minoritarias por la promoción de dichas lenguas como curriculares de carácter formativo. Tampoco debe quedar aislado el uso de los verbos seleccionados, pues estos apuntalan lingüísticamente cada

uno de los párrafos: “permitir-estimular-prever” son *verba conductio facti*, que sugieren cierto carácter intrínseco a las lenguas y, sin embargo, vienen impuestas por la supuesta voluntad de las partes signantes. Así pues, “permitir” nos sitúa en el reconocimiento, en tanto que necesidad existencial de una entidad lingüística determinada; “estimular” incita al receptor a la promoción de la minorización, mientras que “prever” nos lleva, nuevamente, a la protección que, tan alejada del uso cotidiano, nos aproxima a la prevención del carácter museístico-cultural en donde parecen sucumbir las lenguas no ligadas al poder. De nuevo, se comprueba como la homogenización de las propuestas lingüísticas educativas, enlodadas en *verba dicendi*, pasan a convertirse en estándares: apariencia de dominio y control, bajo la supremacía del reconocimiento; minoración, como estigma del conflicto en tanto que colectivos y hojas de ruta legislativas para la (re)producción del sistema. Mientras, todo permanece inmutable.

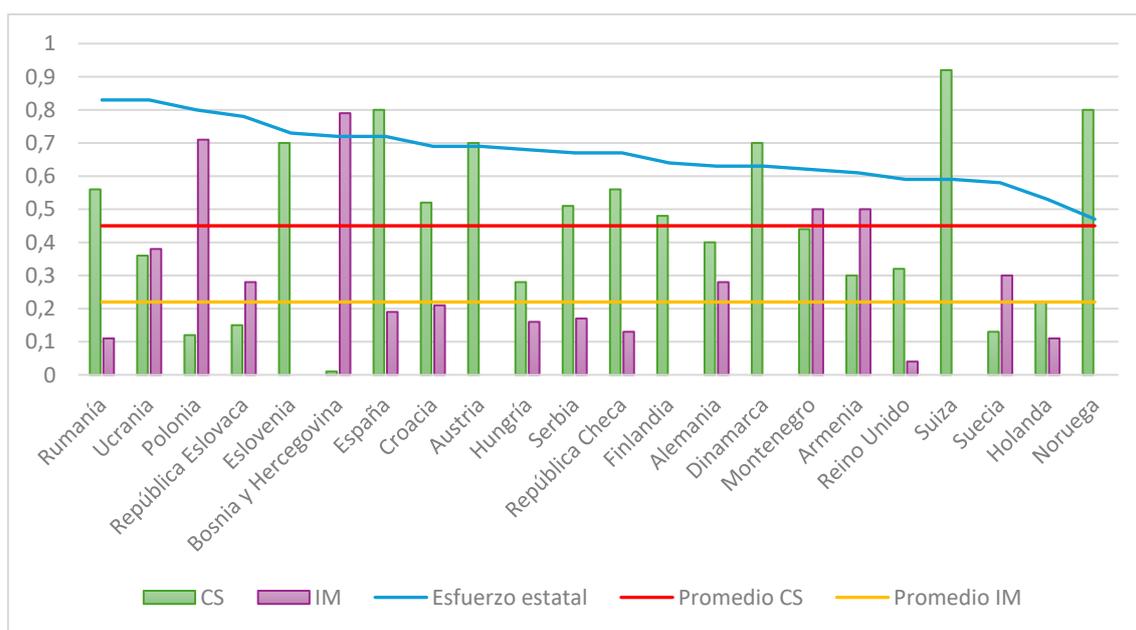
Como queda claro en la redacción, se trata de obligaciones organizadas de mayor a menor intensidad, y cada parte solo puede elegir una de ellas. En la interpretación del COMEX se considera que la elección de los rangos más altos implica también el cumplimiento de los más bajos, pero no al contrario. Es decir, si un estado opta por 8.1bi es evidente que asume 8.1bii, 8.1biii y 8.1biv.

El gráfico 1 recoge el esfuerzo estatal (EE) de cada estado respecto al artículo 8, junto al nivel de cumplimiento satisfactorio (CS) y el de incumplimiento manifiesto (IM) según las conclusiones del COMEX incluidas en el último informe de seguimiento para cada estado. Para ello, tenemos en cuenta las siguientes variables:

- Número de lenguas (NL: a más lenguas, más esfuerzo estatal)
- Número de obligaciones (NO: a más obligaciones, más esfuerzo estatal)
- Rango de las obligaciones (RO: a más elevado, más esfuerzo estatal)
- Legislación doméstica específica (LD: a más legislación, menos esfuerzo estatal)

Con los resultados brutos, procedemos a ponderarlos en una escala 0-1, siendo 1 el máximo EE posible con relación al artículo 8 de la Carta. El gráfico refleja que no se constata una correlación significativa entre el EE y el grado de CS de IM. Aunque lo esperable sería que a mayor EE menor CS, hay excepciones en las predomina la discordancia en ambos sentidos. Por ejemplo, Rumanía, Eslovenia, España, con un EE elevado (superior al 0,7), tienen también un CS mayor que la media. Al contrario, en Alemania, Montenegro, Armenia y Suecia se verifica un IM superior al promedio para estados con moderado o bajo EE. Eso sí, se constata una correlación negativa –y racionalmente esperada– entre el cumplimiento satisfactorio y el incumplimiento manifiesto (-.698).

Gráfico 1. Esfuerzo estatal, cumplimiento satisfactorio e incumplimiento manifiesto de los compromisos del artículo 8



Fuente: elaboración propia a partir de CELMI.

El análisis de la evolución del primer al último ciclo de seguimiento de cada estado arroja luz acerca de si el cumplimiento de las obligaciones relacionadas con la educación en lenguas minoritarias constituye una prioridad. A continuación, ofrecemos una clasificación

dicotómica entre aquellos en los que se constata mejoría y aquellos en los que el deterioro es ejemplar. La casuística es diversa en cada tipo. Así, en el grupo “Mejoría”, la mayoría de los estados reflejan un incremento del CS y una disminución del IM, pero también encontramos ejemplos en los que aumentan o disminuyen ambos parámetros (con asterisco). Por su parte, en el grupo “Deterioro”, existe una tendencia a la reducción progresiva del CS y el aumento del IM, con ejemplos de aumento o de disminución de ambos indicadores (con asterisco).

- Mejoría (de más a menos significativa)
 - Deterioro (de más a menos significativo)
- | | |
|------------------------------|----------------------|
| • Holanda (56%) | • Suecia (47%) |
| • España* (44%) | • Armenia (46%) |
| • Croacia (40%) | • Hungría (28%) |
| • Rumanía (24%) | • Reino Unido* (22%) |
| • Montenegro* (19%) | • Noruega (20%) |
| • República Checa (12%) | • Serbia* (14%) |
| • Austria* (10%) | • Eslovenia (13%) |
| • Bosnia y Herzegovina* (8%) | • Dinamarca (10%) |
| • Suiza (7%) | • Alemania* (8%) |
| | • Finlandia* (7%) |
| | • Polonia* (7%) |
| | • Ucrania* (2%) |

La visión conjunta de esta tipología y de los datos recogidos en el gráfico 1 pueden ayudar a entenderla mejor. Solo como ejemplo, la mejoría de Holanda, país con muy bajo EE, debería ser algo esperable desde un principio, pues téngase en cuenta que el frisón es la única lengua protegida por el artículo 8. Situación diferente es el caso de España que, con un EE medio-alto, muestra un relevante aumento del CS entre el primero y el último informe, pero también un ligero aumento del IM, sobre todo por la situación del gallego en Galicia, del aranés en Cataluña y del valenciano/catalán en el País Valenciano, lenguas que han tenido evaluaciones muy negativas en los últimos informes del Consejo de Europa.

Un análisis pormenorizado de cada uno de los veintidós estados que han asumido compromisos de la Parte III de la Carta aportaría un conocimiento profundo de la situación, con el que se podría establecer una conclusión más precisa y generalizada. Ahora bien, por cuestiones de extensión, en este capítulo optamos por una casuística específica que, sin ser representativa de la totalidad, pueda orientar al lector en el estado de la cuestión que se plantea.

3. Dinamarca, Suiza, Polonia y Bosnia y Herzegovina como ejemplos *conditio iuris*

Establecer un valor de esfuerzo equitativo cuando los parámetros son, por sí mismos, asimétricos y discordantes representa un reto desaforado y complejo. Esto implica seleccionar un criterio, en este caso, el esfuerzo estatal, como proceso definitorio para la verificación y reflexión acerca de si la subordinación a un tratado internacional, como estado signante, es una condición *sine qua non* para la revitalización de las lenguas minoritarias desde el sistema educativo. Es decir, debido a las condiciones políticas, históricas, legislativas y sociolingüísticas, los estados reaccionan a las exigencias de la Carta, como Tratado Internacional, en función de diferentes fuerzas, tan endógenas como desiguales, lo cual dificulta una medición exacta: fiel reflejo de ello es el propio esfuerzo estatal. Así, tratamos de demostrar que la magnitud de fuerzas aplicadas por cada estado no puede ser equiparable ni homologable, pues en ella entran en juego categorías de diversa índole: lingüísticas, como es el número de lenguas que se deben proteger, legislativas, en tanto que, atendiendo al sistema político estatal, se advierten estados con un ordenamiento jurídico propio capaz de regular desde dentro su paideía lingüística, sociales, de minorías, en tanto que derechos lingüísticos más genéricos.

3.1. Dinamarca

Si nos centramos en un estado que destaque por su elevado cumplimiento satisfactorio y sin incumplimiento manifiesto en relación con los parámetros del artículo 8, Dinamarca emerge como modelo estatal en su trayectoria lingüística, en cuanto a la promoción y protección de su minoría⁹. Así, pudiera, en apariencia, inspirar a otros estados. Ahora bien, su esfuerzo estatal ponderado es relativamente bajo, alcanzando un valor de 0,63 (sobre un máximo de 1), lo cual se explica por tener un rango discreto con las obligaciones adquiridas, además de una reducida jerarquía de protección –1aiii, 1biv, 1ciii, 1diii, 1eii, 1fii. Su enfoque en la protección lingüística se concentra, exclusivamente, en una única lengua minoritaria fronteriza, el alemán, que cuenta con 130 millones de hablantes en todo el mundo y con 15.000 hablantes en el Estado danés. Sin embargo, a la deriva temporal quedan lenguas minoritarias estatales como el feroés, que alcanza su legitimación con la cooficialidad en las Islas Feroe; el inuit, y las variantes esquimo-aleutianas del kalaallisut¹⁰ con más de 54.000 hablantes: retos prospectivos de un estado prototipo en el cumplimiento de los compromisos adquiridos, pero con una única lengua amparada por la Carta además de una baja intensidad en las obligaciones adquiridas.¹¹

Dinamarca, bajo una monarquía parlamentaria, se configura territorialmente en tres territorios autónomos: la propia Dinamarca, Groenlandia y las islas Feroe. Su PIB per cápita (2023) alcanza los 62.990 € y la lengua de enseñanza en todos los niveles educativos es el danés, con la introducción del inglés en su sistema desde los 3 años como L2. Es de los pocos estados europeos en los que no existen en su ordenamiento jurídico cláusulas constitucionales específicas que protejan las minorías lingüísticas, mientras que el carácter

⁹ <https://celmi.uvigo.gal/es/countries/7>

¹⁰ <https://www.endangeredlanguages.com/lang/kal?hl=es>

¹¹ La oficialidad del feroés y el “alto grado de protección” del inuit (*Greenlandic language*) son las razones argüidas en el instrumento de ratificación del Estado danés para argumentar que la Carta no es aplicable a esas lenguas. Esto no es acorde con el tratado, ya que lo que este plantea es proteger toda lengua tradicionalmente usada por un grupo minoritario, sea o no oficial en una parte del territorio estatal.

breve de su constitución favorece la integración legislativa y otorga al parlamento un poder determinante: en la Constitución de Dinamarca la libertad individual es inviolable (Parte VII, 71.1), derecho que en otros países está, sin embargo, sujeto a determinados requisitos.

A pesar de las exigencias derivadas para con los compromisos de la Carta, en el sistema danés, en función del esfuerzo estatal, en el artículo 8 se confirma un deterioro del 10%, entre el primer y el último informe de seguimiento, menoscabo que se debe estimar bajo el contexto que engloba al estado. Su sistema educativo, amparado con sólidos recursos, mantiene trece escuelas privadas alemanas en la región sur de la Península de Jutland (*Germany minority school*) que, regladas bajo la Private School Act, modelan las lagunas del sistema monolingüe danés, mientras se armonizan los requerimientos de la Carta para la única lengua minoritaria protegida.

La fortaleza lingüística de un estado como Dinamarca debiera ponerse de manifiesto en su parámetro de esfuerzo en un ámbito como es el educativo, en tanto que conformador de futuros ciudadanos en el uso de sus lenguas. Sin embargo, aunque no encuentra grandes resistencias, la fuerza esperada es insuficiente y prácticamente estática desde un punto de vista sociolingüístico, si se considera el monolingüismo estatal fusionado en el sistema educativo bajo la enseñanza de lenguas extranjeras: inglés, alemán y francés. Así, nada hay que permitir, mucho menos, proteger, y poco que promocionar.

3.2. Suiza

Bajo una confederación federalista desde 1848, la Suiza actual se organiza en veintiséis cantones que se disponen como estados federados y comunas que funcionan como municipios. Esta estructura tripartita fundacional es partícipe en el poder legislativo y ejecutivo del país. Estamos ante un estado que, desde un federalismo lingüístico, establece en su propia Constitución, como categoría lingüística, el reconocimiento de cuatro idiomas nacionales oficiales: alemán, francés, italiano y romanche, todas ellas lenguas fronterizas, en

las que el principio de territorialidad es aplicado (artículo 4). En lo que a la protección desde la Carta se refiere¹², en el artículo 8 se protege el italiano y el romanche, ambas, sin duda, con un elevado número de hablantes: 320.000 de italiano y 28.444 de romanche. La primera es oficial en los cantones de Tesino y los Grisones y la segunda exclusivamente en este último. Además, su Constitución incluye normas de uso de estas lenguas oficiales en sus propias instituciones públicas, confirmándose el acceso a las mismas: la propia libertad lingüística de sus ciudadanos para el uso de cualquier idioma se visibiliza en el artículo 18, mientras que la oficialidad del romanche perfila su conocimiento amparándose en el artículo 70: “El romanche es también un idioma oficial de la Confederación cuando se comunica con personas que hablan romanche”.

Al igual que Dinamarca, la Confederación Helvética sobresale por su escaso incumplimiento manifiesto y un elevado cumplimiento satisfactorio con los compromisos adquiridos para con la educación de sus ciudadanos: reflejo de ello son los parámetros seleccionados en el artículo 8.1 de la Carta, con un rango máximo en el caso del italiano –1ai, 1bi, 1ci, 1di, 1ei, fi– y mucho más moderado para la lengua romanche –1aiv, 1bi, 1ciii, 1ei, 1fiii. Es decir, mientras que en italiano está garantizada la enseñanza en todos los niveles educativos, con un compromiso más relativo en el ámbito universitario, en romanche el rango de los compromisos es más bajo, excepto en la educación primaria. Así, conforme progresa el nivel académico, los ítems se desequilibran a mínimos, pues en secundaria y en formación profesional tan solo se garantiza la enseñanza de una materia específica a nivel curricular. De esta manera, el uso queda relegado a una formación que se advierte inherente, no solo por los hablantes que se incorporan al sistema educativo en romanche, sino también por aquellos estudiantes que llevan desde los tres años con su uso cotidiano y estudio regular. La pregunta sería entonces ¿a quién va dirigida esta formación lingüística en segundas lenguas

¹² <https://celmi.uvigo.gal/es/countries/21>

en un nivel profesional/universitario? ¿Para la captación ilusoria de nuevos hablantes de L2 en los que la perfección lingüística se adjunta al plano formativo-profesional cuando ya esas lenguas son inexistentes?

Sin duda, no cabe negar que la fortaleza lingüística de un estado como Suiza viene determinada no solo por su sólido cumplimiento de los compromisos adquiridos, sino también por el amparo económico de 91.680 € de su PIB per cápita en 2023. Sin embargo, el esfuerzo estatal ponderado alcanza un inesperado 0,56, una aparente simetría plurilingüe en la que los usos de lenguas oficiales no entran en conflicto para con su ciudadanía y el esfuerzo se relativiza, pues las dos lenguas, ejes de su protección educativa, son el romanche y el italiano. Ahora bien, reconociendo que se trata de una Confederación modélica, en el sentido de que, en su propia Constitución, se establecen normas de carácter lingüístico que atingen a la libertad de lengua de sus ciudadanos e incluso al propio conocimiento de todas las lenguas oficiales de los cantones, simula permanecer inmune a las lenguas no oficiales, minorías lingüísticas que también conviven en el país.

En el contexto global actual, donde los movimientos poblacionales irradian hacia los territorios con más recursos y posibilidades de vida para los individuos, la población emigrante en estados como el Helvético se incrementa al 29% (datos de la ONU). Este crecimiento conlleva una nueva situación sociolingüística que se debe gestionar, pues las lenguas de la emigración no pueden ser ignoradas por un país con una gestión de la diversidad lingüística tan destacada. Se plantea así un complejo desafío, pues si comparamos tan solo el número de hablantes de albanés en Suiza, cerca de los 95.000, y los de romanche, unos 60.000, es evidente que el albanés debiera tener cierta representatividad lingüística en la Confederación. Situación similar se revela con otras lenguas como el portugués, el serbio, el croata e incluso el español. A este respecto, es importante señalar la viabilidad de revisión de la Parte I de la Carta en la que se argumenta y advierte a sus signantes que las lenguas regionales o minoritarias no incluyen los dialectos de lenguas oficiales ni las lenguas de los

emigrantes, etiquetas que debieran reconsiderarse en su conjunto, ya que pueden limitar el dinamismo sociolingüístico que fortalece a los estados al pluralizar el conocimiento del mundo. Como ya puso de relieve Marí (2018, p. 7):

Un altre d'aquests informes internacionals, procedent en aquest cas de l'entorn del Consell d'Europa (Niessen, 2000), evidencia l'estreta relació del concepte de *cohesió social* amb la necessitat de dissenyar polítiques públiques de diversitat, per a fer front als reptes de la nova immigració sense desatendre les altres minories socials.

Hasta ahora se han examinado dos estados que son ejemplo por su notable regulación lingüística en el ámbito educativo, siempre bajo el contexto de la estatalidad, ya que, en ambos casos, las lenguas minoritarias amparadas por la Carta aducen la etiqueta de oficiales u cooficiales. Sin embargo, las condiciones exógenas, esto es, la fuerza relativa ejercida por fenómenos externos al propio estado, indican que, bajo el plurilingüismo oficial, tan solo se busca la reafirmación lingüística interna, donde diversas lenguas vinculadas al poder y, por tanto, al bienestar de determinados grupos sociales, se oficializan y formalizan en los usos educativos, sin avanzar mucho más allá de la formación básica, para, posteriormente, quedar relegadas a materias extracurriculares. En palabras de Ruíz Vieyetz (2019, p. 61): “la estatalidad ha constreñido y ha condicionado gravemente el desarrollo de los derechos, en beneficio de los grupos dominantes”.

3.3. Polonia

En este caso, estamos ante un estado con una república parlamentaria, cuya armonía subyace bajo un multilingüismo que traspasa lo político y poco puede adecuarse ideológicamente en el sistema educativo. En sus dieciséis voivodías, divisiones administrativas que acogen 41 millones de habitantes, coexisten hablantes de numerosas lenguas, catorce de ellas amparadas por la Parte III de la Carta, en las que se advierte un número de hablantes muy desigual: desde el alemán con 216.342 hablantes al eslovaco con

apenas 765. Además, el ruso con 63.271, el ucraniano con 55.104, el bielorruso con 17.325, el lituano con 5.422 o el checo con 5.328. La cláusula constitucional del artículo 35 garantiza la libertad lingüística de los ciudadanos polacos pertenecientes a una minoría y respalda la creación de instituciones educativas dedicadas a la promoción y protección de sus lenguas. Asimismo, dicho artículo se refuerza en 2005 con la Ley de Minorías Nacionales, Étnicas e Idiomas Nacionales, y legisla en favor de las minorías lingüísticas que representen más del 20% de la población total censada en cualquier voivodato para implementar su lengua en los espacios públicos, en la educación, así como en la protección del patrimonio cultural propio.

De esta manera, la propia legislación de Polonia subdivide el territorio en voivodías lingüísticamente diferenciadas en función de ese 20% lingüístico-poblacional: el voivodato de Silesia y el voivodato de Opole, en los que el alemán acompaña al polaco en los usos cotidianos de la población; el voivodato de Pomerania, cuyos habitantes son hablantes de casubio y polaco; el voivodato de Pequeña Podlaquia, constituido por cinco comunas en las que el bielorruso es la lengua de la minoría y convive junto al polaco como lengua nacional; y, por último, el voivodato de Pequeña Polonia bilingüe en polaco y ruteno (también conocido bajo el autoglotónimo rusino). Ahora bien, el COMEX considera que estos umbrales de mínimos, determinados por ciertos estados, no se adecuan a los objetivos que se promueven con la Carta, aunque esta no explicita tal disposición condicionante.

La dificultad que entraña la gestión educativa se revela no solo en su distribución lingüístico-territorial, sino también en la selección de los ítems del artículo 8 de la Carta¹³, 1ai, 1bi, 1ci, 1diii, 1eii, donde se aspira a máximos en la educación infantil, primaria y secundaria para todas las catorce lenguas. Además, el incumplimiento manifiesto en las voivodías supera el cumplimiento satisfactorio para con algunas lenguas. Encontramos lenguas en las que el incumplimiento es total, como el tártaro, segunda lengua más hablada

¹³ <https://celmi.uvigo.gal/es/countries/14>.

de la Federación rusa (con 6 millones de hablantes) y minoritaria en Polonia, el karaim, con escasos hablantes y, en el sudeste de Polonia, el lemko, considerada en algunos casos una variante dialectal del ucraniano, con un 78% de incumplimiento manifiesto. Estamos ante lenguas minoritarias cuyo porcentaje se entiende que está por debajo de ese 20% que determina la Ley de Minorías (2005), de ahí su escaso cumplimiento satisfactorio con los parámetros que establece la Carta. Sin embargo, ante tal diversidad lingüística, el esfuerzo estatal se pondera al alza, con un 0,8 sobre 1, valor muy elevado que, en todo caso, urge relativizar, ya que estamos ante una complicada dinámica sociolingüística estatal, en la que, además de las diferencias en el número de hablantes señaladas, la enseñanza de las lenguas minoritarias se sustenta en una desigual distribución con escasos recursos económicos: el PIB per cápita de Polonia (2023) fue de tan solo 19.840 €.

En consecuencia, el sistema educativo polaco opta por un monolingüismo en la lengua nacional para la educación infantil y primaria, que únicamente se verá alterado en aquellas voivodías en las que el número de hablantes de una de las lenguas minoritarias sea superior al umbral establecido en la cláusula legislativa, o bien, en aquellos casos, en los que las familias elijan la educación en esa lengua. Se revierte la lengua de enseñanza en periodos formativos superiores. Bien es así que, en secundaria, las lenguas minoritarias formarán parte del propio currículo, junto con el inglés como L2 obligatoria desde las etapas inferiores, para, posteriormente, en formación profesional y universitaria, garantizar la enseñanza en esas lenguas regionales. La dificultad en la gestión educativa plurilingüe de Polonia viene determinada por el número de lenguas que debe administrar, pues, en este aspecto, no se advierte un cumplimiento satisfactorio vinculado a lenguas que gozan de un gran número de hablantes: véanse el alemán o el ucraniano, que adolecen de un 56% de incumplimiento manifiesto, el bielorruso con un 67%, todas ellas, además, lenguas fronterizas. Sin embargo, dicho incumplimiento manifiesto puede justificarse por la delimitación lingüística comunal: es razonable suponer que, en el voivodato de Pomerania, el alemán, como lengua minoritaria,

tenga menos representatividad en el sistema educativo que el casubio, si la minoría territorial es bilingüe polaco-casubio. Lo mismo sucede con el casubio en alguno de los voivodatos de Opole o Silesia, en los que el alemán es la lengua cooficial junto con el polaco.

Por ende, en el estado polaco, la Carta garantiza la viabilidad de algunas de las lenguas regionales y minoritarias que conviven en el sistema educativo, donde la educación infantil y primaria ejercen su labor de protección-promoción lingüística, mientras que los usos cotidianos se reafirman en la formación profesional y universitaria: parámetros de la Carta en los que Polonia protege sus lenguas regionales o minoritarias en niveles laxos, diiii, eiii, integrando el uso dentro de los propios planes de estudio, únicamente como asignaturas académicas. La fortaleza lingüística de Polonia viene determinada por su protección constitucional a minorías definidas y con un posterior amparo bajo la Ley de Minorías de 2005, consigue, en cierta forma, mantener un esfuerzo estatal elevado no tanto para el total de las catorce lenguas que la Carta protege en su artículo 8, sino para aquellas que gozan de un mayor número de hablantes en los diversos territorios que conforman el estado. Abordar todas las lenguas sería un ejercicio inconmensurable cuya implementación no está al alcance de ningún estado, de ahí que en el artículo 8 sea donde Polonia acredita el mayor grado de incumplimiento.

3.4. Bosnia y Herzegovina

En contraste con los tres estados analizados previamente, Bosnia y Herzegovina es el único que presenta un deterioro manifiesto entre el primero y el último ciclo de seguimiento, siendo, por contraposición, el estado que mayor número de lenguas protege para la Parte II y la Parte III de la Carta. Su propia Constitución prohíbe de forma explícita la discriminación por razones lingüísticas (artículo II, 4), artículo volitivo que, sin embargo, no garantiza ningún derecho de uso de las lenguas minoritarias en el territorio.

Constituido políticamente como una república federal democrática y bajo una compleja división territorial desde los acuerdos de Dayton en 1995: federación de dos entidades, Federación de Bosnia y Herzegovina –de mayoría bosnia y croata– y la República de Srpska –de mayoría serbia–, junto con la ciudad autónoma de Brcko, que ocupa territorio en ambas entidades. La Federación se subdivide, a su vez, en 10 cantones que están sujetos a la Constitución de la Federación, pero que, no obstante, poseen su propio autogobierno cantonal, todo ello con un PIB per cápita (2022) extremadamente bajo, 6.629 €.

Con esta compleja subdivisión territorial y administrativa, la gestión plurilingüe en la educación del país no resulta una tarea sencilla. Mientras por cláusula lingüística constitucional se establecen tres idiomas oficiales –originarios de un monolingüismo histórico–, el bosnio, el serbio y el croata, que se corresponden con las mayorías étnicas dominantes: bosnios (50%), serbios (31%) y croatas (15), exceptuando judíos y gitanos (3%); el estado (des)ampara para la educación, desde el artículo 8, un total de 15 lenguas –paradójicamente, el máximo de lenguas “protegidas” en este artículo frente al resto de estados que han ratificado la Carta–, pues su porcentaje de incumplimiento manifiesto es del 100% para ocho de ellas: el albanés, el checo, el eslovaco, el esloveno, el húngaro, el polaco, el romaní y el rumano¹⁴. No lejos en esta progresión de incumplimiento manifiesto, con un 80%, se sitúan el turco, con tan solo 1.100 hablantes, y el ucraniano, con 2.300 hablantes en toda Bosnia y Herzegovina.

En este ficticio multilingüismo educacional, aunque el artículo 11 de la Ley de Protección de las personas pertenecientes a minorías nacionales (2003) reconoce su derecho a usar sus lenguas, se comprueba que existen lenguas como el romaní, con un total de 12.500 hablantes y con escasa o nula visualización en el sistema educativo. Se trata de una minoría que representa una mayoría relativa de la población (artículo 12), pero que no tiene presencia

¹⁴ <https://celmi.uvigo.gal/es/countries/3>.

en el sistema educativo en toda Bosnia y Herzegovina: reflejo de ello es un 100% de incumplimiento manifiesto. En estas circunstancias, el número de hablantes no se considera un parámetro válido para su inclusión como lengua en la enseñanza. Otra de las minorías lingüísticas, el albanés, con alrededor de 2.600 hablantes, según el censo de 2013 (resultados no aceptados por la República de Srpska), o 12.000, según el Informe del Consejo de Europa de 2022, justifica tal oscilación por la tendencia de los albaneses a ocultar su procedencia étnica fusionándose con la del grupo dominante en el territorio donde residen. Esta minoría, posiblemente lengua de emigración, tampoco adquiere ningún tipo de representatividad dentro del sistema educativo. ¿Cómo explicar, desde estos presupuestos, los compromisos adquiridos por Bosnia y Herzegovina con la ratificación de la Carta para el artículo 8?

A este respecto Bosnia y Herzegovina corrobora el 1aiii, 1biv, 1civ, 1div, 1eiii (solo para el romaní), 1fiii (solo para el romaní), que, pese a su bajo rango, no tienen su expresión en ninguno de los niveles educativos seleccionados: poco o nada de romaní, albanés, polaco o húngaro en educación infantil y primaria, menos ya en secundaria, cuanto más en niveles de formación profesional o universitaria. La oferta educativa en lenguas minoritarias o regionales es muy limitada y adolece de una implementación muy desigual. En Bosnia y Herzegovina los máximos se convierten en mínimos y la ratificación de la Carta queda en entredicho. De hecho, su carácter programático confirma que la ratificación por parte de los estados no certifica ninguno de los compromisos que adquieren, más aún cuando están carentes de legislación endógena en lo que a la diversidad lingüística estatal se refiere. Para el caso que nos concierne, la compleja estructura político-administrativa cohibe, en gran medida, la adopción de medidas eficaces para la gestión lingüística educativa, ya que las competencias están distribuidas por los diferentes niveles: cada cantón de la Federación tiene competencias propias en materia educacional, la ciudad autónoma de Brcko posee su propio departamento de educación y la república de Srpska su propio ministerio y leyes educativas. Si a todo ello se incorpora el escaso número de hablantes de casi todas las lenguas protegidas

por la Parte III, con casos extremos como el ruteno, con menos de 50, el rumano con 110 o el eslovaco con 170 hablantes, la situación, sin el umbral demográfico contemplado en el citado artículo 12, resulta ciertamente insostenible.

La fortaleza lingüística del estado, más allá del esfuerzo estatal respecto de las minorías, queda proscrita a una gestión trilingüe de cláusula constitucional, en la que la oficialidad, al igual que en todas las constituciones, ni se detalla, ni se identifica como concepto tan profuso como genérico. Los compromisos que asume el Estado de Bosnia y Herzegovina para con la Carta están muy lejos de ser responsabilidades reales para esas 15 lenguas que protege en su sistema educativo, no solo porque ni siquiera dispone de derechos lingüísticos que amparen los idiomas de sus minorías dentro de las propias constituciones federales, sino, también, por el escaso número de hablantes que algunas poseen, así como la compleja gestión político-administrativa de un territorio en el que la etnicidad histórica impele conflictos que traspasan las cuestiones estrictamente lingüísticas. Una vez más, la fuerza estatal es prácticamente estática y bajo el velo de un trilingüismo oficial se oculta un dinámico panorama sociolingüístico, donde una amplia variedad de lenguas queda relegada al ámbito familiar, personal y cotidiano: marginadas del sistema educativo, por tanto, lejos de los espacios de influencia y toma de decisiones.

4. Balance final

La educación formal constituye una institución cardinal tanto en épocas pasadas, en las que solo las élites tenían un acceso garantizado, como en la actualidad, con su consideración de derecho humano fundamental. Ahora bien, una cosa es que todos tengamos derecho a educarnos en un sistema de valores y otra muy distinta es que ese sistema sea acorde con las necesidades de la humanidad para alcanzar una vida más satisfactoria, sostenida desde una concienciación crítica con todas las formas de injusticia, de dominación

y de resiliencia. Es decir, una educación que ayude a superar las desigualdades inherentes al sistema-mundo en el que habitamos.

En ese sentido, más allá de formas globalizadas de educación, es necesario insistir en plantear la cuestión de la dimensión sociocultural y política en la que se desenvuelve el día a día de todas las comunidades alrededor del planeta. De ahí la perseverancia en situar todas las lenguas familiares como la mediación indiscutible para el alcance de nuevas formas de saber y de actuar. Por eso, no puede haber discusión acerca de la necesidad de la protección pública de las lenguas de comunidades minoritarias en el sistema educativo, con todos los esfuerzos que eso suponga. La garantía de avances educativos para las personas que deben estudiar obligatoriamente en una lengua diferente a aquella(s) en la(s) que se produce la primera individuación es un desafío y, al mismo tiempo, una forma de discriminación, más allá del relato emocional sobre los beneficios de un plurilingüismo imaginado.

La calibración del esfuerzo estatal ligado a la educación, vinculada al artículo 8 de la Carta, en los estados propuestos para este análisis, declina las fuerzas endógenas hacia factores constitutivos de los propios estados que, como constituyentes integradores, entran en conflicto ante la dificultad de legislar la singularidad lingüística frente a la colectividad oficializada y, en la mayor parte de los casos, estandarizada. Desde una visión agonial, se observa que en los cuatro estados examinados existe una fuerza friccional, que es la oficialidad de determinadas lenguas, imperativa bajo cláusulas constitucionales de los propios estados, que, por su dominio del espacio y tiempo, su estandarización y su elevado número de hablantes, ejerce una fuerza implacable frente al dinamismo sociolingüístico. Como señala Pons (2017, p. 5, *negrita en el original*):

(...) **sí, òbviament, l'oficialitat importa.**

D'entre les raons que s'addueixen per justificar-ho, i que en part es desprenen de tot el que hem examinat fins aquí, s'esmenten les següents: l'estatus oficial comporta un criteri de prioritització d'aquestes llengües en la distribució dels recursos estatals

(Brenzinger); l'element jurídic de reconeixement i regulació dels usos té una importància decisiva en el marc de les polítiques adreçades a la normativització i la pràctica real de la llengua (Nécak); l'oficialitat permet garantir uns usos, especialment en les funcions lingüístiques altes, a les llengües històricament menystingudes (Verón, Borg-Pace); dona estabilitat i cohesió política en models lingüístics complexos (Schmitt), i garanteix una sèrie de drets als parlants de la llengua (Suksi).

Véase, así, la preferencia por un monolingüismo educativo en danés en Dinamarca, el monolingüismo educacional en Polonia, el trilingüismo territorial oficial de Bosnia y Herzegovina y la predilección lingüística cantonal de la Confederación Helvética. Frente a esta potente fuerza, el dinamismo sociolingüístico penetra en los estados de manera desigual, en forma de minorías lingüísticas, que interfieren y modifican las realidades neutralizadas del sistema educativo de los cuatro estados, ofreciendo resistencia a ese estatismo acomodaticio de orden neoliberal, en la medida que suponen una ruptura con la uniformidad que, por otro lado, es la que aporta consistencia, aparente estabilidad y equilibrio al sistema educativo.

Desde una visión irénica, se puede pensar que es plausible un sistema educativo en el que tengan cavidad todas las lenguas. Ahora bien, la realidad de fuerzas lingüísticas en contacto demuestra la complejidad que supone la integración de lenguas con escasos hablantes en la educación, como vimos para el caso del inuit en Dinamarca, el lemko en Polonia, el ruteno en Bosnia y Herzegovina e incluso con la no inclusión de las lenguas de emigración en el sistema educativo suizo, diversidad fruto de ese dinamismo sociolingüístico al que tiende la realidad plurilingüe actual. A todo ello, hay que incorporar una fuerza de contacto que respalda la gestión plurilingüe educacional de los estados, que son los recursos destinados a la educación. Surge, pues, una aporía: bajo una disposición simétrica amplificadora, las lenguas oficializadas crecen en número de hablantes debido a la tendencia imperante a la homogenización. ¿Cómo equilibrar desde la Carta para las lenguas Minoritarias

y Regionales el esfuerzo estatal cuando las fuerzas ejercidas son asimétricas entre los estados signantes?

Los compromisos adquiridos por los cuatro estados analizados en educación demuestran que los parámetros son divergentes, en la medida que se van distanciando conforme avanzan las etapas educativas. Si bien la selección de 1ai y 2bi para la educación infantil y primaria en Suiza y Dinamarca resulta viable para el italiano y el alemán, respectivamente, no se conserva en las etapas posteriores. Asimismo, ese primer ítem que pudiera convertirse en un compromiso para las lenguas minoritarias en esas etapas iniciadoras del proceso educativo se diluye en el resto de los estados para con sus lenguas protegidas por la Carta: el romaní, el albanés, el húngaro y el polaco en Bosnia y Herzegovina quedan apenas sin expresión ni representatividad en la educación infantil (1aiii), ni tan siquiera el romanche en la misma Suiza mantiene su representatividad en este nivel inicial (1aiv).

La solución adoptada por estos estados fluctúa entre una educación infantil y primaria en la que las lenguas protegidas gozan de cierta representatividad en el sistema educativo, bajo la imperiosa armonía bilingüe, para quedar relegadas a materias del currículo en la educación superior y profesional. La ratificación de la Carta no deja de ser un compromiso superficial para los estados, que amparados en un tratado internacional argumentan una fidelidad aparente a la protección de la diversidad lingüística, una resignación cínica bajo ese perímetro que la ley establece para que la libertad del individuo sea compatible con el ejercicio de los derechos naturales de los demás (artículo 4 de la Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano, 1789).

Por todo lo dicho, no hay duda de que la entrada en vigor de la Carta Europea para las Lenguas Regionales o Minoritarias (1998) supuso un avance significativo en esa racionalización que acabamos de argumentar. Su artículo 8 se centra en la educación en todos sus niveles, con una diversidad de disposiciones que cada estado determina libremente, con la obligación de seleccionar al menos tres de las veintiséis que recoge dicho artículo. Dado

que en diversos subapartados del artículo 8 las disposiciones se organizan jerárquicamente, de mayor a menor intensidad, asumimos que las elecciones de cada estado responden a las posibilidades reales que tienen de cumplir con lo comprometido, a medio o a largo plazo. De lo contrario, estaríamos ante un absurdo. Desde una perspectiva diferente, si un determinado estado tiene ya una legislación doméstica que vela por la garantía del uso de las lenguas regionales o minoritarias en su sistema educativo, la Carta no supone ningún estímulo y sí una réplica de lo ya conocido.

Referencias

- Mari, I. (2018). *Diversitat lingüística i cohesió social a Catalunya*. Institut d'Estudis Catalans. <https://cohesio-social.iec.cat/diversitat-linguistica-i-cohesio-social-a-catalunya/>.
- Pons Parera, E. (2017). Presentació: Llengües i estatus. L'oficialitat importa? *Revista de Llengua i Dret*, 67, pp. 1-6. <https://doi.org/10.2436/rld.i67.2017.2989>.
- Ramallo, F. (2019). El esfuerzo estatal como modelo de cómputo del cumplimiento de la Parte III de la Carta Europea para las Lenguas Regionales o Minoritarias. *Revista de Llengua i Dret*, 72, pp. 146-167. <http://dx.doi.org/10.2436/rld.i72.2019.3353>.
- Ramallo, F. (2022). *O cumprimento da Carta Europeia para as Línguas Regionais ou Minoritárias*. Universitat de València.
- Ruíz Vieytez, E. (2023). La regulación constitucional del hecho lingüístico en Europa. *Revista de Llengua i Dret*, 80, pp. 193-205. <http://dx.doi.org/10.58992/rld.i80.2023.4079>.