

**EL RÉGIMEN JURÍDICO DEL
PLURILINGÜISMO EN LA
ENSEÑANZA NO UNIVERSITARIA
EN ESPAÑA**

LUIS MANENT ALONSO Y JUAN J. GUARDIA HERNÁNDEZ

SUMARIO

I. INTRODUCCIÓN. II. MODELOS LINGÜÍSTICOS DE EDUCACIÓN. 1. En función de la voluntad de los padres. A) Conjunción lingüística. B) Opción lingüística. 2. En función del equilibrio lingüístico A) Monolingüismo: internacional, común y de inmersión. B) Multilingüismo: bilingüismo y plurilingüismo. III. MODELOS LINGÜÍSTICOS DE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS CON IDIOMA COOFICIAL. 1. Normativa autonómica. A) Cataluña. B) Comunidad Valenciana. C) Galicia. D) Islas Baleares. E) Navarra. F) País Vasco. 2. Normativa básica. IV. CONCLUSIÓN.

Fecha recepción: 9.11.2015
Fecha aceptación: 19.04.2016

EL RÉGIMEN JURÍDICO DEL PLURILINGÜISMO EN LA ENSEÑANZA NO UNIVERSITARIA EN ESPAÑA

LUIS MANENT ALONSO*

Abogado de la Generalitat Valenciana
Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte

JUAN J. GUARDIA HERNÁNDEZ**

Profesor asociado de Derecho constitucional
Universidad Jaume I de Castellón

I. INTRODUCCIÓN

El preámbulo de la Constitución Española de 1978 (CE), apreciando que «uno de los elementos fundamentales para el sentimiento de personalidad propia de un pueblo es la lengua»¹, proclama la voluntad de proteger a «todos los españoles y pueblos de España en el ejercicio de los derechos humanos, sus culturas

* Luis Manent Alonso, Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, Generalitat Valenciana, Av. de Campanar, 32, 46035 Valencia. Correo electrónico: manent_lui@gva.es

** Juan J. Guardia Hernández, Departamento de Derecho Público, Universidad Jaume I, Facultad de Ciencias Jurídicas y Económicas, Avenida de Vicent Sos Baynat, s/n, 12071 Castellón. Correo electrónico: guardia@uji.es

¹ VIDAL PRADO, C. (1995). «La influencia de los nacionalismos en la construcción europea», *Revista Vasca de Administración Pública*, núm. 43, pág. 266.

y tradiciones, lenguas e instituciones». Para ello, la enseñanza en las lenguas de España se manifiesta hoy en día como el mecanismo de tutela más eficaz del patrimonio lingüístico de nuestro país, que es «el segundo conjunto multilingüe de Europa»².

La educación es también un instrumento adecuado para mejorar las competencias lingüísticas en idiomas extranjeros. Si tanto estas como aquellas no solo son objeto de estudio, sino también de enseñanza de materias no lingüísticas, se produce un aprendizaje integrado de contenidos y lenguas (AICLE), que sirve de base al plurilingüismo. Este se caracteriza, en España, por la utilización de tres o más idiomas de comunicación entre grupos con distintas lenguas maternas, esto es, por el uso de varios idiomas vehiculares.

Por ello, teniendo en cuenta que «la regulación del plurilingüismo en nuestro país es una de las más complejas de la Unión Europea, tanto por la profusión de lenguas que se hablan como la diversidad de regulaciones que la ordenan»³, dedicaremos las siguientes páginas a analizar su configuración jurídica. En primer lugar propondremos una sistematización de los diversos modelos lingüísticos, tomando en consideración tanto parámetros subjetivos como objetivos. En ese sentido, sirviéndonos de las categorías y conceptos acuñados por la Comisión Europea, distinguiremos los *regímenes de conjunción y opción lingüística*, por un lado, y el *monolingüismo y multilingüismo*, por otro. Entendemos que este enfoque es interesante porque «muchos de nuestros trabajos doctrinales acerca de esta materia —algunos de ellos excelentes— son explícita o mayoritariamente comentarios de jurisprudencia constitucional, o consisten en anticipaciones en los que se trata de adelantar la inconstitucionalidad de proyectos o de leyes»⁴. Conscientes de estas dos cuestiones —necesidad de profundizar en la catalogación de los distintos modelos y relevancia de los fallos del Tribunal Constitucional (TC)— en la exposición enmarcaremos los modelos lingüísticos a partir de la jurisprudencia, centrándonos en los límites impuestos por ella.

En segundo término describiremos *grosso modo* las políticas públicas sobre esta materia llevadas a término por las Comunidades Autónomas (CCAA) con lenguas cooficiales, para —a continuación— adscribir las a los distintos modelos

² NINYOLÉS I MONLLOR, R. L. (1977). *Cuatro idiomas para un Estado: el castellano y los conflictos lingüísticos en la España periférica*, Madrid, Cambio 16, pág. 18.

³ PLA BOIX, A. M. (2010). «El régimen lingüístico de los nuevos estatutos de autonomía», en CASTELLÀ ANDREU J. M. y GRAMMOND S. (coords.), *Diversidad, derechos fundamentales y federalismo. Un diálogo entre Canadá y España*, Barcelona, Atelier, pág. 91.

⁴ SOLOZÁBAL ECHAVARRÍA, J. J. (1999). «El régimen constitucional del bilingüismo. La cooficialidad lingüística como garantía institucional», *Revista Española de Derecho Constitucional*, núm. 55, pág. 12.

educativos que hemos identificado previamente. «En el ámbito de la educación (...) las diferencias más significativas aparecen en lo que se refiere a la regulación de la enseñanza en la lengua propia de la Comunidad Autónoma»⁵, y desde hace poco, también en el lugar que ocupan las lenguas extranjeras. Con este marco, abordaremos la última normativa básica reguladora de la enseñanza en lenguas, contenida en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). De alguna manera, esta Ley viene a constituir la respuesta estatal a las distintas controversias que se ha sucedido en los últimos años en España con respecto a esta cuestión. Hasta la fecha «ninguna de las diferentes leyes educativas había incluido este derecho entre los correspondientes a los alumnos»⁶.

Para finalizar realizaremos una reflexión acerca del aprendizaje integrado de contenidos y lenguas (AICLE), tanto en idiomas oficiales como extranjeros.

II. MODELOS LINGÜÍSTICOS DE EDUCACIÓN

La distribución de competencias en materia de educación, una vez concluido el proceso de transferencias en torno al año 2000, dibuja un mapa descentralizado. Salvo las ciudades de Ceuta y Melilla y los centros en el extranjero, la gestión de la enseñanza recae sobre las CCAA⁷. Este reparto, unido a la remisión estatutaria del régimen de cooficialidad⁸, ha permitido instaurar diversos sistemas lingüís-

⁵ VERNET I LLOBET J. (2007). «El pluralismo lingüístico», en VERNET I LLOBET J. y PUNSET BLANCO R., *Lenguas y Constitución*, Madrid, Iustel, pág. 48.

⁶ NUEVO LÓPEZ, P. (2009). *La Constitución educativa del pluralismo: una aproximación desde la teoría de los derechos fundamentales*, Madrid, UNED, pág. 99.

⁷ Cfr. ARAGÓN REYES, M. (2013). «Las competencias del Estado y las Comunidades Autónomas sobre educación», *Revista Española de Derecho Constitucional*, núm 98, págs. 191-199.

⁸ En palabras de SOLOZÁBAL, la CE remite «en bloque y en blanco» el estatuto de las lenguas cooficiales a las normas institucionales básicas de las CCAA. Como dijera MESTRE los Estatutos de Autonomía (EEAA) de primera generación no reconocieron derechos, «salvedad hecha en lo que se refiere a los derechos lingüísticos aplicables en las Comunidades Autónomas en régimen de cooficialidad». En efecto, el régimen jurídico primario de los derechos lingüísticos fue fijado por los EEAA de primera generación. Dicho esto, los de segunda generación han aportado poco en este campo. Se han limitado a recoger la situación existente, blindando algún avance infraestatutario. PLA, refiriéndose a las reformas de los EEAA de la Comunidad Valenciana, Cataluña e Islas Baleares de 2006-2010, apunta que «los tres Estatutos regulan un amplio catálogo de prerrogativas lingüísticas. La mayoría de ellas ya se garantizaban en las leyes de normalización lingüísticas autonómicas, aprobadas hace años. Por tanto, en lo que concierne a estos derechos lingüísticos, no innovan el régimen jurídico. Sin embargo, su incorporación al articulado de los nuevos Estatutos les concede unas mayores garantías. Adquieren una elevación de rango que se refleja, en parte, en un mayor grado de protección vinculado a su condición de derechos estatutarios, aprobadas hace

ticos de enseñanza. Nos referiremos —como hemos adelantado— únicamente al de las CCAA con lengua cooficial⁹. Dejando de lado experiencias bilingües puntuales¹⁰, solo en la Comunidad Valenciana, Galicia, Islas Baleares, Navarra y País Vasco, se articula la educación en dos o más idiomas de manera generalizada. Cataluña, por su parte, constituye una excepción. *De facto*, la enseñanza se transmite únicamente en catalán.

Con carácter previo hay que advertir que para hacer más comprensible la exposición, tanto en este apartado como en los siguientes, limitaremos la clasificación de los modelos lingüísticos al segundo ciclo de educación infantil y a la educación básica (primaria y secundaria obligatoria). Estas son las etapas decisivas para el aprendizaje de idiomas diferentes al materno. También recurriremos a la terminología de la red *Euridyce*¹¹ que utiliza los conceptos de lenguas autóctonas, estatales, regionales o minoritarias, oficiales y extranjeras¹².

años». SOLOZÁBAL ECHAVARRÍA, J. J. «El régimen constitucional del bilingüismo. La cooficialidad lingüística como garantía institucional», *op. cit.* pág. 13. MESTRE DELGADO J. F. (2007). «Los derechos de los valencianos reconocidos en el Estatuto», en BAÑO LEÓN J. M. (dir.), *Comentarios al Estatuto de Autonomía de la Comunidad Valenciana*, Cizur Menor (Navarra), Civitas, pág. 95. BOIX, A. M. «El régimen lingüístico de los nuevos estatutos de autonomía», *op. cit.* pág. 104.

⁹ Dejamos de lado las denominadas *modalidades lingüísticas* que «se ofertarán, en su caso, en el bloque de asignaturas de libre configuración autonómica» como materia de estudio (DA 38.6. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación, introducida por la LOMCE). Sobre su estatuto puede leerse: PÉREZ FERNÁNDEZ, J. M. (2010). «La tutela de las lenguas regionales o minoritarias estatutarias y su encaje en el modelo constitucional español: ¿un tertium genus en el reconocimiento de los derechos lingüísticos?», *Revista Española de Derecho Constitucional*, núm. 89, págs. 157-191.

¹⁰ En la Comunidad de Madrid desde el curso escolar 2004/2005 existe un programa de centros bilingües. El proyecto, que comenzó con 26 centros, cuenta en el curso 2015/2016 con 353 colegios públicos, 110 institutos de educación secundaria y 181 centros concertados. Su marco jurídico está formado por las Órdenes 3331/2010, de 11 de junio, y 5958/2010, de 7 de diciembre, por las que se regulan los institutos y colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid, respectivamente. [<http://comunidadbilingue.educa2.madrid.org>].

¹¹ La red *Euridyce* está incardinada en la *Education, Audiovisual and Culture Executive Agency* (EACEA), que tiene su sede en Bruselas. Es un ente instrumental de la Comisión Europea para los ámbitos de educación, formación, juventud, deporte, cultura y el voluntariado. Jerárquicamente depende simultáneamente de la Direcciones Generales de Educación y Cultura, de Comunicación, y de Ayuda Humanitaria y Protección Civil. La EACEA fue creada por Decisión 2009/336/EC de la Comisión de 18 diciembre de 2013: *cfr.* Diario Oficial de la Unión Europea, 343/46, de 9.12.2013. *Cfr.* [eacea.ec.europa.eu/].

¹² Para la red *Euridyce* es: *Lengua autóctona*; lengua hablada por una población que lleva varias generaciones asentadas en una región concreta. Engloba tanto a las lenguas estatales como a las regionales o minoritarias. *Lengua estatal*: lengua que goza del estatus oficial en todo el país. *Lengua regional o minoritaria*: Según la Carta europea de las lenguas regionales o minoritarias de 5 de noviembre de 1992, aquella que tradicionalmente ha sido usada en un territorio concreto del

A nuestro juicio, los distintos regímenes lingüísticos aplicados en España pueden clasificarse a partir de dos parámetros. Atendiendo a un criterio subjetivo, es decir, al alcance de la voluntad de los padres a este respecto, se pueden distinguir entre *modelos de conjunción y opción lingüística*. Estos serán expuestos a continuación en el epígrafe 1.

De modo acumulativo, en función de un criterio objetivo, es decir, en la medida que exista una voluntad pública de alcanzar un equilibrio lingüístico, puede hablarse de *modelos de monolingüismo y multilingüismo*. Los analizaremos en el epígrafe 2.

Esta clasificación tiene gran utilidad porque permite caracterizar los modelos lingüísticos desde distintas perspectivas, dificultando «prácticas astutas» de distracción¹³. Como se ha podido constatar con el reiterado recurso a la interpretación conforme de la STC 31/2010 —la que enjuició el Estatuto de Autonomía de Cataluña (EAC)— en materia lingüística, existe una controversia nominal que pone de manifiesto que no siempre lo que establece la norma es lo que se aplica en los centros docentes¹⁴. Con frecuencia la utilización interesada de categorías jurídicas pretende ocultar, o al menos enturbiar, el divorcio entre la teoría y la práctica en este ámbito. Existe «un problema general del ordenamiento jurídico del multilingüismo y que consiste en la deficiente técnica legislativa utilizada, en los silencios y ambigüedades, sin duda a menudo deliberados, y en las frecuentes mutaciones *de facto* en que se incurre en el desarrollo normativo»¹⁵.

Estado por ciudadanos que forman un grupo menos numeroso que el resto de la población del Estado y que es diferente a la lengua o las lenguas de ese Estado. *Lengua oficial*: lengua empleada con fines legales y administrativos dentro de un área concreta en un determinado Estado. La oficialidad puede estar restringida a una parte del Estado o extenderse a todo el territorio estatal. *Lengua extranjera*: cualquier lengua no autóctona que no está arraigada en el territorio del Estado correspondiente y, por lo general, es la lengua estatal de otro país. *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE) en el contexto escolar europeo*, Comisión Europea, Dirección General de Educación y Cultura, Euridyce, pág. 8. [<https://sede.educacion.gob.es/publivena/aprendizaje-integrado-de-contenidos-y-lenguas-aicle-en-el-contexto-escolar-europeo/investigacion-educativa/121391>].

¹³ DE CARRERAS SERRA, F. y DOMINGO DOMINGO, J. (2004). «La aplicación de la Ley catalana de política lingüística: su control judicial», *Teoría y Realidad Constitucional*, núm. 12-13, pág. 75.

¹⁴ Un estudio de interés sobre los derechos lingüísticos tras la STC 31/2010 puede verse en NUEVO LÓPEZ, P. (2012). «Derechos lingüísticos en la enseñanza tras la STC 31/2010, de 28 de julio, sobre el Estatuto de Autonomía de Cataluña», en VV. AA, *Constitución y democracia. ayer y hoy: libro homenaje a Antonio Torres del Moral*, vol. II, Madrid, Universitas, págs. 2529-2542.

¹⁵ SÁNCHEZ AGESTA, L. y PRIETO DE PEDRO, J. J. (1996). «Artículo 3.º: Las lenguas de España» en ALZAGA VILLAAMIL, O. (dir.), *Comentarios a la Constitución Española de 1978*, Madrid, Cortes Generales-EDERSA, pág. 283.

1. Modelos lingüísticos en función de la voluntad de los padres

Como hemos señalado, esta clasificación responde a un criterio subjetivo, al alcance de la voluntad de los padres a este respecto. Se pueden distinguir entre *modelos de conjunción y opción lingüística*.

A. Conjunción lingüística. Así denominado por Milian y después por la jurisprudencia desde la STC 337/1994, «exige la vehiculación de los contenidos o materias en las lenguas propias en contacto según la distribución que fijen los poderes públicos»¹⁶.

A nuestro entender los motivos que pueden aducirse a favor de este modelo son múltiples. Sin afán de exhaustividad, merece la pena destacar los siguientes:

— Razones identitarias: La adopción del sistema de conjunción puede venir propiciada por la voluntad política de conseguir que «la *«lengua propia»* pase a ser una auténtica *lengua territorial»*¹⁷. Construir una identidad propia y diferente a partir del idioma, sirviéndose de la educación para esculpir la identidad colectiva, al menos de los menores que son quienes se encuentran en edad de aprender.

— Razones de integración o interculturales: Es posible recurrir a la conjunción en aras de potenciar la integración de los diversos colectivos étnicos, ideológicos, culturales —y obviamente lingüísticos— cuando el idioma permite identificar a estos grupos.

— Razones educativas: Denominamos de esta manera aquellas justificaciones del modelo de conjunción lingüística que se fundan en la intención de conseguir una competencia lingüística uniforme, en una o varias lenguas, para todos los alumnos.

— Razones económicas: La contención del gasto puede aducirse para prohibir la separación del alumnos por razón de lengua, manteniendo en cada centro el número de líneas y docentes que por curso sea necesario de acuerdo con la *ratio* alumno-profesor prevista por la normativa.

En nuestra opinión, el primero de estos argumentos no tiene cabida en nuestro ordenamiento jurídico. Las Administraciones educativas deben atemperar su comportamiento de modo que «la regulación de esta materia tenga por objetivo

¹⁶ MILIAN I MASSANA, A. (1983). «Los derechos lingüísticos en la enseñanza, de acuerdo con la Constitución», *Revista Española de Derecho Constitucional*, núm. 3, pág. 366.

¹⁷ GONZÁLEZ-VARAS IBÁÑEZ, A. (2011). «El régimen jurídico de las lenguas en las escuelas españolas», *Revista Jurídica de Castilla y León*, núm. 25, pág. 301.

el desarrollo de personas auténticamente libres y responsables (...) sin que la educación responda a ideas o creencias del gobernante, sino al pluralismo de la sociedad»¹⁸. En cuanto a los argumentos segundo y tercero, coincidimos con la admisibilidad matizada del TC: los poderes públicos «están facultados para determinar el empleo de las dos lenguas que son cooficiales en una Comunidad Autónoma como lenguas de comunicación en la enseñanza», porque el derecho-deber de todos a la educación «se ejerce en el marco de un sistema educativo». Ahora bien, el modelo de conjunción es «constitucionalmente legítimo en cuanto que responde a un propósito de integración y cohesión social en la Comunidad Autónoma»¹⁹ o pretende «garantizar, de forma razonable y proporcionada, el adecuado dominio de la lengua oficial»²⁰. Respecto a las razones económicas, ante el silencio del TC, sostenemos que no deben ser el único motivo que inspire el modelo lingüístico. Por sí solo, este criterio puede resultar insuficiente, máxime si se combina con el modelo monolingüe. La incidencia de la lengua en el desarrollo de la personalidad y otros derechos fundamentales parece reclamar justificaciones adicionales a las meramente financieras.

Como contrapunto a la libertad de configuración de la conjunción lingüística, cualquiera que sea la proporción lingüística y el motivo de elección del modelo, este deberá respetar el derecho de los alumnos a «recibir la educación en una lengua en la que puedan comprender y asumir los contenidos de las enseñanzas que se imparten»²¹. De algún modo, se podría afirmar la existencia, derivada de la Carta Magna, de un límite sustantivo a la discrecionalidad de las Administraciones a la hora de planificar la tarea escolar en el ámbito lingüístico. Y ello es así, porque «el contenido lingüístico del derecho a la educación consistirá más bien o fundamentalmente en el derecho a recibir la enseñanza en una

¹⁸ MONZÓ BÁGUENA, P. (2013). «Artículo 53», en GARRIDO MAYOL, V. (dir.), *Comentarios al Estatuto de Autonomía de la Comunitat Valenciana*, Valencia, Consell Jurídic Consultiu de la Comunitat Valenciana-Tirant lo Blanch, pág. 1945. En ese sentido, reivindicamos para todos los operadores jurídicos, y especialmente aquellos al servicio de las Administraciones «el respeto a la lógica propia del Derecho Constitucional sin ceder a la tentación de perder la autonomía respecto a la política, y volver de facto a un Derecho Político, ahora al servicio del poder de turno»: CASTELLÀ, JM. (2014). «Presentación», en CASTELLÀ, JM (Ed.). *Derecho Constitucional Básico*, Barcelona, Huygens, pág. 26.

¹⁹ FFJJ 11, 9 y 10 STC 337/1994, de 23 de diciembre.

²⁰ LÓPEZ BASAGUREN, A. (2007). «Las Lenguas oficiales entre Constitución y Comunidades Autónomas: ¿desarrollo o transformación del modelo constitucional?», *Revista Española de Derecho Constitucional*, núm. 79, pág. 103.

²¹ FJ 11 STC 337/1994.

lengua comprensible»²². Este límite encuentra —creemos— su máxima expresión o ámbito natural en la educación infantil. En efecto, la STS de 19 de noviembre de 2013²³ ha derivado del art. 27 CE el derecho a recibir las enseñanzas en lengua habitual durante esta etapa educativa. Ahora bien, como se explicará, «para el TEDH, el derecho a la educación garantiza que la enseñanza sea impartida en una de las lenguas nacionales»²⁴. De ambas corrientes jurisprudenciales —interna e internacional— se deduce que existe un derecho a recibir la docencia en una lengua autóctona y durante las primeras enseñanzas en la materna, siempre que esta no sea extranjera. En este último caso, probablemente solo podrá recabarse una atención educativa individualiza y temporal.

Otra limitación resultante del Tribunal Europeo de Derechos Humanos (TEDH) es el principio de proporcionalidad. Si bien es cierto que el Convenio Europeo de Derechos Humanos (CEDH) no se decanta por un régimen lingüístico concreto, otros preceptos de la Carta, fundamentalmente los de carácter transversal, constriñen la actuación de los Estados miembro en materia lingüística²⁵. Con las SSTEDH de 23 de julio de 1968²⁶, 10 de

²² MILIAN I MASSANA, A. (2002). «Comentarios en torno de la Ley del Parlamento de Cataluña 1/1998, de 7 de enero, de Política Lingüística», *Revista de Administración Pública*, núm. 157, pág. 350.

²³ STS 5581/2013, de 19 de noviembre (núm. rec. 3077/2012).

²⁴ COTINO HUESO, L. (2012). *El derecho a la educación como derecho fundamental. Especial atención a su dimensión social y prestacional*, Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, pág. 252.

²⁵ Como punto de partida conviene precisar con URRUTIA que aunque en el plano internacional, «en el marco del Consejo de Europa se han elaborado los instrumentos jurídicos de mayor trascendencia relativos a las lenguas» a pesar de ello, la jurisprudencia del TEDH ha negado un contenido lingüístico al derecho a la instrucción del art. 2 del Protocolo número 1 de 20 de marzo de 1952, adicional al CEDH de 4 de diciembre de 1950 (PA CEDH). URRUTIA LIBARONA, I. (2005). *Derechos lingüísticos y Euskera en el sistema educativo*, Pamplona, Pamiela, pág. 247. Paralelamente el Consejo de Europa ha aprobado la Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias de 5 de noviembre de 1992, «la única convención internacional dedicada específicamente a la protección y promoción de las lenguas menos utilizadas». MANENT ALONSO, L. (2014). «El valenciano ante la Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias», *Revista Valenciana d'Estudis Autònoms*, núm. 59, vol. II, pág. 100.

²⁶ STEDH de 27 de julio de 1968. La sentencia vino motivada por las demandas (1472, 1677 y 1961/62, 1769 y 1994/63 y 2126/64) de varios padres francófonos residentes en la región flamenca y especial de la periferia de Bruselas. Denunciaban la imposibilidad de escolarizar a sus hijos en escuelas en las que el francés fuese la lengua vehicular y consideraban que la normativa belga reguladora del régimen lingüístico de la educación vulneraba los arts 8, 9, 10 y 14 CEDH y 2 PA CEDH. De todas las pretensiones formuladas solo apreció que el art. 7.3 de la Ley de 2 de agosto de 1963, sobre el empleo de las lenguas en materia administrativa, lesionaba el principio a la igualdad del art. 14 CEDH en relación con el derecho a la instrucción del art. 2 PA CEDH. Este precepto prescribía que la enseñanza en los seis municipios de la zona especial de la aglome-

mayo de 2001²⁷, y 16 de marzo de 2010²⁸ puede afirmarse que los poderes públicos «pueden legítimamente restringir el derecho a elegir la lengua de enseñanza, siempre y cuando esta restricción tenga como base la consecución de una finalidad pública y respete el principio de proporcionalidad»²⁹.

El modelo de conjunción suscita posiciones encontradas. Sus valedores afirman que la separación por razón de lengua puede derivar en una situación discriminatoria. Por el contrario, sus detractores subrayan que este modelo no protege adecuadamente el interés del menor, representado en la voluntad de sus padres o tutores.

A nuestro parecer el punto débil de los modelos de conjunción es la desprotección del interés del menor. Siendo la lengua un factor de inculturación de gran intensidad, partiendo de «todo para el menor pero sin el menor»³⁰, la imposición de un determinado vehículo de comunicación puede desatender el objeto de la educación, el pleno desarrollo de la personalidad, y su sujeto central, el menor. Al ser los poderes públicos los promotores de la enseñanza, la conjunción lingüística facilita volver a caer en uno de los más grandes errores de la política educativa, como es realizar su diseño desde la perspectiva de quienes deciden, administran

ración de Bruselas debía impartirse en flamenco, posibilitando la enseñanza en francés cuando lo solicitasen 16 cabezas de familia residentes en el municipio. El hecho de que «esta última enseñanza no es accesible a los hijos cuyos padres residan fuera de los municipios considerados», unido a la circunstancia de que «las clases holandesas de los municipios [de la región flamenca] acogen en principio a todos los niños, cualesquiera que sea su lengua materna o usual y el lugar de residencia de sus padres» propició que el TEDH apreciase «elementos de un trato discriminatorio fundando más sobre la lengua que sobre la residencia» e incompatible con la primera frase del art. 2 PA en relación con CEDH. Adicionalmente el Tribunal aseveró como *obiter dictum*, que «el derecho a la instrucción se vería privado de sentido si no implicara, para sus titulares, el derecho a recibir un enseñanza en la lengua nacional o en una de las lenguas nacionales [léase cooficiales], según los casos». (FFJJ II E 32 y I B 3 *in fine*).

²⁷ STEDH de 10 de mayo de 2001, asunto *Chypre c. Turquie* (requête 25781/94). En este pleito el Tribunal consideró afectada la sustancia del derecho a la instrucción, habida cuenta que las autoridades de la República Turca del Norte de Chipre garantizan la enseñanza en griego durante la educación primaria, limitando en la secundaria el inglés y el turco como lenguas vehiculares. Esta medida, teniendo en cuenta las dificultades para retornar a la zona turcochipriota obligaba a separar las familias cuyos padres desearan para sus hijos una enseñanza secundaria en griego. El valor de esta sentencia se encuentra en la prohibición de elegir una lengua vehicular de la enseñanza de forma arbitraria.

²⁸ STEDH de 16 de marzo de 2010, asunto *Oršuš et autres c. Croatie* (requête 15766/03). Por una ajustada mayoría la Gran Sala apreció discriminación en la escolarización separada de menores romaníes que no dominaban suficientemente el croata.

²⁹ MAGALDI MENDAÑA, N. (2012). «Els drets lingüístics a la jurisprudencia del Tribunal Europeu de Drets Humans», *Revista de Llengua i Dret*, núm. 57, pág. 150.

³⁰ ALÁEZ CORRAL, B. (2003). *Minoría de Edad y derechos fundamentales*, Madrid, Tecnos, pág. 9.

y enseñan, en vez de quienes aprenden. Esta actitud es propia de Estados con escasa cultura democrática. A diferencia de los padres o tutores, quienes normalmente están interesados en el desarrollo integral de sus hijos —incluido el aprendizaje de lenguas— las Administraciones educativas son más propensas a utilizar la educación para crear una conciencia propia a partir del idioma. Cuando así ocurre se impide una adecuada capacitación lingüística, tanto en las lenguas autóctonas como las extranjeras. Si se quiere que los menores tengan una destreza similar a la de otros jóvenes europeos para expresarse en lenguas extranjeras —principalmente en inglés— su estudio necesita de un apoyo firme, real y renovado de los poderes públicos y no de una visión oportunista de la educación.

B. Opción lingüística. Se caracteriza por atribuir a los padres un derecho a matricular a sus hijos en centros docentes donde la educación va a ser impartida en la lengua de su preferencia. Las más de las veces la elección está limitada a lenguas autóctonas, y en nuestro país a las oficiales, bien el idioma estatal, bien el propio de cada CCAA (lengua regional en la terminología de *Euridyce*). Es una «manifestación en el terreno escolar del general derecho de opción lingüística»³¹. También ha sido tildado como modelo de separación o segregación³².

Tiene a su favor ser un modelo respetuoso con las preferencias personales. En contra, las mayores dificultades de gestión y costes económicos.

— A favor: Los padres son quienes deciden, con independencia de cuál sea la lengua materna del menor, qué idioma va a ocupar un lugar central en el proceso educativo. A diferencia de los sistemas lingüísticos personales³³, donde no es posible elegir la lengua de enseñanza porque esta viene determinada por el origen del menor, en el modelo de opción lingüística la lengua vehicular no viene impuesta por la Administración educativa.

³¹ ALCARAZ RAMOS, M. (1999). *El régimen jurídico de las lenguas en la Comunidad Valenciana*, EL Ejido (Murcia), Universidad de Alicante, pág. 166.

³² GARRIDO MAYOL, V. (2011). «Discriminación por razón de idioma», en ALVÁREZ CONDE, E., FIGUERUELO BURRIEZA, Á. y NUÑO GÓMEZ, L. (dirs.), *Estudios multidisciplinares sobre igualdad*, Madrid, Iustel, 2.ª ed., pág. 225.

³³ Como afirma NINYOLES, la CE diseña un modelo mixto. No es territorial «ya que excluye la prioridad de la lengua territorial (a excepción, evidentemente, de los territorios de lengua castellana); ni es «personal» porque no extiende el ejercicio de un derecho lingüístico individual, derivado de la condición de ciudadano de un estado bi o plurilingüe». NINYOLES I MONLLOR, R. L. (1981). «La política lingüística. Modelos y ámbitos», en VVAA, *Las lenguas nacionales en la Administración*, Valencia, Diputación de Valencia, pág. 37.

— En contra: Este sistema, no obstante, encarece los gastos de la enseñanza. Obliga a mantener dos redes de centros, o en todos o parte de ellos, diferentes líneas por razón de lengua. Al tenerse en cuenta la opción paterna, un mayor número de clases no alcanzarán la *ratio* máxima de alumnos. Esta duplicidad se traduce en un mayor número de profesores e inmuebles de los que serían necesarios si la preferencia lingüística fuese organizativamente irrelevante.

Se ha dicho que el modelo de separación por razón de lengua sería una medida de carácter discriminatorio. Esta cuestión es abordada y resuelta por la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza. Como principio su art. 1 c) prohíbe «instituir o mantener sistemas o establecimientos de enseñanza separados para personas o grupos». Sin embargo el art. 2 b) salva de la tacha discriminatoria «la creación o el mantenimiento, por motivos de orden religioso o lingüístico, de sistemas o establecimientos separados que proporcionen una enseñanza conforme a los deseos de los padres o tutores legales de los alumnos». Los únicos requisitos que impone la Convención de la UNESCO son la voluntariedad de participación o asistencia en esos sistemas o establecimientos, así como la adecuación en ellos de la enseñanza proporcionada a las normas que las autoridades competentes puedan haber fijado o aprobado, particularmente para la enseñanza de mismo grado³⁴. Por esta razón, los modelos de separación por razón de lengua solo pueden implantarse en nuestro país si son de opción lingüística, siendo esta denominación la que mejor se ajusta a las características de los regímenes lingüísticos que varias CCAA aplican en España. No existe separación de alumnos, ni mucho menos segregación, sino que los grupos son el resultado de las diferentes elecciones individuales.

La opción lingüística puede reconocerse en dos niveles: en el sistema educativo o en el centro. Cuando la preferencia se predica del sistema educativo, la libertad queda garantizada en abstracto, pero no en el centro de elección. Los poderes públicos solo están obligados a adoptar las medidas organizativas precisas para que este derecho sea efectivo. Ambas dimensiones son una proyección de los derechos lingüísticos en el ámbito de la educación, con la peculiaridad de

³⁴ La Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza, adoptada el 14 de diciembre de 1960 por la Conferencia General de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, entró en vigor en nuestro país el 20 de noviembre de 1969. Instrumento de aceptación de 20 de agosto de 1969. (BOE 1.11.1969). Sobre la separación de alumnos por razón del sexo en el ámbito educativo *cf.* ESTEVE PARDO, J. (2013). «Paradojas de la discriminación en materia educativa. A propósito de la Sentencia del Tribunal Supremo Federal Alemán de 30 de enero de 2013 sobre el modelo de educación diferenciada», *El Cronista del Estado Social y Democrático de Derecho*, núm. 37, págs. 4-13.

que el segundo nivel supone el primero, pero no al revés, y que la inexistencia del primero elimina el segundo, pero no viceversa. El primer nivel de opción resultaría del contenido lingüístico del derecho a la educación. Incidiría en la dimensión de libertad del derecho a la educación. El segundo nivel entroncaría más directamente con la dimensión prestacional de los derechos fundamentales³⁵.

El TC ha tenido la oportunidad de pronunciarse sobre el pretendido derecho de opción lingüística, tanto en el sistema educativo, como en el centro. Para el Alto Tribunal este derecho, en la enseñanza, carece de raíz constitucional. Es un derecho de configuración legal. Su postura puede resumirse como sigue:

La CE no impone un modelo de opción lingüística en el sistema educativo. «El derecho a elegir Centros de educación obligatoria en que ésta se imparta en una determinada lengua es un derecho de configuración legal»³⁶. «Ninguno de los múltiples apartados del artículo 27 de la Constitución (...) incluye, como parte o elemento del derecho constitucionalmente garantizado, el derecho de los padres a que sus hijos reciban educación en la lengua de preferencia de sus progenitores»³⁷.

³⁵ Como es sabido, los derechos fundamentales tienen, además de su dimensión subjetiva, en cuanto que derechos de los ciudadanos, una dimensión objetiva o institucional. «Son elementos esenciales de un ordenamiento objetivo de la comunidad nacional» (FJ 5 STC 25/1981, de 14 de julio). A partir de aquí, y suponiendo el contenido lingüístico del derecho a la educación, siguiendo a MARTÍNEZ-PUJALTE y DE DOMINGO «podemos distinguir dentro de la dimensión institucional de los derechos fundamentales una vertiente positiva y una vertiente negativa. La vertiente positiva —a la que se suele «denominar prestacional»— se traduce en que los derechos fundamentales exigen a los poderes públicos adoptar medidas activas para promover su ejercicio», en este caso para estudiar en el idioma deseado en el centro de preferencia. MARTÍNEZ-PUJALTE LÓPEZ, A. L. y DE DOMINGO PÉREZ, T. (2011). *Los derechos fundamentales en el sistema constitucional. Teoría general e implicaciones prácticas*, Granada, Comares, pág. 66.

³⁶ FJ 3 STC 19/1990, de 12 de febrero. Años atrás la STC 82/1986, de 26 de junio, avaló el modelo educativo vasco de elección de lengua vehicular en el sistema educativo. En esta ocasión el TC no encontró reparo de inconstitucionalidad en el art. 16.1 de la Ley 10/1982, de 24 de noviembre, básica de normalización del uso del euskera, del Parlamento Vasco, que prescribe que «en las enseñanzas que se desarrollen hasta el inicio de los estudios universitarios, será obligatoria la enseñanza de la lengua oficial que no haya sido elegida por el padre o tutor, o, en su caso, el alumno, para recibir sus enseñanzas». Sí que declaró inconstitucional el art. 8.3 por prever el uso exclusivo del vasco en la Administración local.

³⁷ FJ 3 STC 195/1989, de 27 de noviembre. A diferencia del art. 27.3 CE, que sí reconoce el derecho de los padres a que sus hijos reciban una enseñanza moral y religiosa de su elección, del art. 27 CE no se deriva ni un derecho a recibir educación en una lengua diferenciada, ni el derecho a recibirla en una lengua determinada de forma exclusiva. Sobre el art. 27.3 CE y su implantación autonómica *cf.* GUARDIA HERNÁNDEZ, J. J. (2014). *Religió a l'escola catalana. Anàlisi de l'art. 21.2 de l'Estatut d'Autonomia de Catalunya*, Cizur Menor (Navarra), Aranzadi.

En segundo lugar —y en relación con el ejercicio de la opción lingüística en el centro— aún cuando esté garantizada la opción lingüística en el sistema educativo, no existe un derecho constitucionalmente reconocido que autorice para «hacer valer en cualquier centro docente público su preferencia lingüística (...) con la correlativa carga para los poderes públicos de crear o habilitar cuantos centros sean necesarios»³⁸. Dicho de otro modo, aunque las CCAA con idioma cooficial hayan articulado un modelo de opción lingüística, de este hecho no se deriva automáticamente un derecho de escolarización, por razón de lengua, en el centro de preferencia. En estos casos, bastará que «queden garantizados, en igualdad de condiciones, los derechos de los residentes (...) para elegir con libertad real uno u otro tipo de enseñanzas»³⁹. La opción lingüística en el sistema educativo solo «obliga a que en los centros docentes de la comunidad deba programarse la enseñanza para ajustar el uso de esas lenguas oficiales»⁴⁰.

A modo de resumen de este epígrafe: corresponde a las CCAA determinar el régimen lingüístico de *conjunción* u *opción lingüística*, sin que ello pueda venir condicionado por la voluntad de los ciudadanos ni tampoco por la entidad propietaria del centro docente⁴¹. El primero, intervencionista, «trata de asegurar

³⁸ FJ 4 STC 195/1989. Las SSTC 195/1989 y 19/1990 desestimaron sendos recursos de amparo, porque este derecho, que supuestamente derivaría del *status* de cooficialidad, no estaba reconocido por la legislación valenciana. La segunda sentencia desestimó el recurso de amparo promovido por la asociación de padres de alumnos del colegio público Censal, de la ciudad de Castellón, que reclamaba los gastos de transporte y comedor de aquellos padres que para escolarizar a sus hijos en valenciano hubieran tenido que descartar el colegio que por su domicilio les correspondía. Por aquel entonces este colegio era el único en el municipio que impartía la educación general básica exclusivamente en valenciano. La primera abordó los mismos hechos, procedimiento y pretensión de la STC 19/1990, solo que fue provocada por el padre de un menor del centro en vez de la asociación de padres de alumnos.

³⁹ FJ 1 STC 137/1986, de 6 de noviembre. En esta ocasión el TC desestimó el recurso de inconstitucionalidad contra la Ley 15/1983, de 27 de julio, del Parlamento Vasco, de creación del *Euskal Ikastolen Erakundea*-Instituto Vasco de *Ikastolas* y se aprobó el estatuto jurídico de las *Ikastolas*, centros docentes destinados especialmente a impartir enseñanzas en vasco en los diversos niveles educativos no universitarios

⁴⁰ FJ 4 STSJ de la Comunidad Valenciana 4632/1999, de 2 de julio (núm. rec. 826/1996).

⁴¹ Sobre este segundo aspecto hay que destacar que la STC 134/1997, de 17 de julio, concluyó que el modelo lingüístico de enseñanza diseñado por las Islas Baleares era aplicable a los centros de la Administración del Estado radicados en una comunidad bilingüe. La sentencia, resolviendo un conflicto positivo de competencias promovido por el consejo de gobierno de la CA de las Islas Baleares, declaró contrarias al sistema de distribución competencial las exenciones al conocimiento de la lengua autonómica que venían aplicándose en los centros de titularidad del Ministerio de Defensa. Según expuso en el FJ 4, correspondía a la CA determinar el régimen jurídico relativo a la enseñanza de la lengua cooficial, sin que la Administración del Estado pudiera establecer medidas de exención del aprendizaje de la lengua cooficial diferentes a las establecidas con carácter general.

activamente la real cooficialidad de dos lenguas». El segundo, liberal, «permite el libre juego lingüístico»⁴². Los dos tienen cabida en la CE y, salvo en Cataluña, también en los distintos Estatutos de Autonomía (EEAA)⁴³.

Hasta hoy la discusión jurídica se ha centrado en la oposición entre los *regímenes de conjunción y opción lingüística*. A la luz de la reciente jurisprudencia y el *soft law* comunitario creemos que este antagonismo ha de entenderse superado. En nuestra opinión es más importante diferenciar entre *modelos monolingües* y *multilingües* según apliquen un aprendizaje integrado de contenidos y lenguas (AICLE) o no. La adquisición de un nivel de competencia lingüística alto pasa por transmitir la enseñanza en los idiomas oficiales y al menos en una lengua extranjera. Además, cuando dos o tres materias no lingüísticas son impartidas en diferentes idiomas, la distinción entre opción y conjunción lingüística se relativiza: todas las lenguas tienen una adecuada representación en el proceso educativo.

2. En función del equilibrio lingüístico

Junto con la clasificación del epígrafe anterior también es interesante, aunque sea menos conocida, la que toma como referente el equilibrio lingüístico, distinguiendo los *modelos de monolingüismo y multilingüismo*.

A. Monolingüismo: internacional, común y de inmersión. Como su propio nombre indica, en el modelo monolingüe la educación se transmite en un solo idioma, ya sea este una lengua extranjera, estatal o regional o minoritaria sin que ello impida, —lógicamente— que la enseñanza de materias lingüísticas pueda realizarse en su idioma, ya sea autóctono o extranjero.

En nuestra opinión, admite tres variantes: internacional, común y de inmersión. En el primero la lengua vehicular es un idioma extranjero. En cuanto a las restantes, según sea la lengua estatal o regional o minoritaria la que ocupe un lugar central en la enseñanza, puede distinguirse entre monolingüismo en la lengua común y de inmersión lingüística. Nos centramos en las dos últimas variantes, ya que según los datos del Ministerio de Educación, el monolingüismo

⁴² CASTELLS ARTECHE, J. M. (1986). *Reflexiones sobre la autonomía vasca*, Oñate (Guipúzcoa), Instituto Vasco de Administración Pública, pág. 228.

⁴³ Cataluña, a diferencia del resto de CCAA con lenguas cooficiales que han remitido el modelo lingüístico a la Ley o al reglamento, ha optado estatutariamente por la conjunción lingüística. Según el art. 35.3 EAC «los alumnos tienen el derecho a no ser separados en centros ni en grupos de clase distintos por razón de su lengua habitual».

internacional en España es un fenómeno limitado a los centros extranjeros: en los centros de nuestro sistema educativo solo existen experiencias puntuales⁴⁴.

Monolingüismo común. Pervive en España antes y después de la CE y la aprobación de los EEAA. Después de más treinta años de Estado autonómico, el modelo monolingüe común se debe, las más de las veces, a la ausencia de arraigo de la lengua regional o minoritaria (no cooficial) o a la falta de percepción de su importancia en la enseñanza. En este segundo caso no hay inmersión en la lengua autóctona, bien porque su establecimiento se considera desproporcionado, bien porque se confía en la transmisión familiar del idioma o en otros mecanismos voluntarios.

Si nos limitamos a las CCAA con lengua cooficial resulta que, aunque existan centros o líneas de enseñanza en la lengua estatal, sus sistemas educativos garantizan la enseñanza, total o parcialmente, en las lenguas regionales. Por este motivo no es preciso profundizar en este modelo. Con carácter general, se puede afirmar que existe cierto consenso sobre la necesidad o conveniencia de aprender en las lenguas autonómicas, no obstante, las discrepancias surgen a la hora de concretar su presencia.

Monolingüismo de inmersión. La inmersión lingüística o enseñanza en lenguas regionales o minoritarias tiende a corregir situaciones de desequilibrio. Acabar con lo que ha venido conociéndose como *diglosia* o falta de prestigio de una de las lenguas autóctonas y el consecuente proceso de sustitución lingüística. Para los defensores de este modelo, en España, la enseñanza en la lengua autonómica es la única que consigue que los alumnos dominen la lengua cooficial en igualdad de condiciones que el castellano. Su objetivo es «asegurar el respeto y fomentar el uso de la lengua propia de la Comunidad Autónoma y cooficial en ésta y, a este fin, corregir positivamente la situación histórica de desigualdad respecto del castellano»⁴⁵. El principal reproche que puede formularse es su carácter exclu-

⁴⁴ El porcentaje de alumnos matriculados en centros extranjeros, en el curso 2013/2014, fue de 1,2% y 0,9% en la educación primaria y secundaria obligatoria. *Datos y cifras. Curso escolar 2015/2016*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (pág. 29). [<http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras/Datosycifras1516.pdf>].

⁴⁵ FJ 7 STC 337/1994. La inmersión lingüística está íntimamente relacionada con la normalización lingüística. En opinión de ALCARAZ, OCHOA e ISABEL, bajo esta expresión se engloban todas aquellas acciones tendentes a «conseguir que una lengua oficial distinta al castellano sea una lengua «normal», es decir, que pueda ser utilizada con normalidad en todos los ámbitos de la vida pública y privada». ALCARAZ RAMOS, M., OCHOA MONZÓ, J. e ISABEL I VILAR, F. (2004). «La Llei d'ús i ensenyament del valencià, en via morta», *Revista de Llengua i Dret*, núm. 41, pág. 118 (traducción de los autores). BODOQUE, en función de la intensidad de las políticas públicas de protección de las lenguas regionales o minoritarias, distingue dentro del territorio nacional entre modelos de política

yente. La implantación del monolingüismo de inmersión es incompatible con otros objetivos lingüísticos de la enseñanza como el correcto aprendizaje de la lengua común o la adquisición de una competencia alta en lenguas extranjeras.

El monolingüismo de inmersión ha planteado dos interrogantes: el lugar del castellano en la enseñanza y su proyección en el tiempo. Sobre ellos se ha pronunciado la jurisprudencia, identificando los límites a este modelo:

A) Vehicularidad del castellano. La STC 337/1994 avaló que una lengua autonómica fuese «el centro de gravedad (...) siempre que ello no determine la exclusión del castellano como lengua docente de forma que quede garantizado su conocimiento y uso en el territorio de la Comunidad Autónoma»⁴⁶. No despejaba, empero, la incertidumbre sobre si la doctrina constitucional se cumplía permitiendo la impartición de la materia lingüística lengua castellana y literatura en la lengua común. Tuvo que ser la STC 31/2010 la que aseverase «que, como principio, el castellano no puede dejar de ser también lengua vehicular y de aprendizaje de la enseñanza», así como que «ambas lenguas han de ser no solo objeto de enseñanza, sino también medio de comunicación en el conjunto del proceso educativo (...) como vehiculares»⁴⁷.

lingüística de normalización (Cataluña y en menor medida las zonas vascoparlantes del País Vasco), de recuperación de los usos sociales (Galicia, Islas Baleares y zonas castellanoparlantes del País Vasco) y de promoción lingüística (Comunidad Valenciana y zona vascoparlante de Navarra). Estos distintos modelos tienen especial incidencia en la educación ya que esta es una de las áreas donde la tensión lingüística se manifiesta de modo más intenso. BODOQUE ARRIBAS, A. (2011). «El model valencià de política lingüística», *Revista de Llengua i Dret*, núm. 56, págs. 146-147.

⁴⁶ FJ 10 STC 337/1994. Esta sentencia tiene su origen en la cuestión de inconstitucionalidad planteada por el TS respecto de los arts. 14.2, 14.4, 15 inciso primero y 20 de la Ley 7/1983, de 18 de abril, de normalización lingüística en Cataluña. El art. 14.2 y 5 prescribía que «los niños tienen derecho a recibir la primera enseñanza en su lengua habitual, ya sea el catalán o el castellano», así como que «la Administración debe tomar las medidas convenientes para que: A) Los alumnos no sean separados en centros distintos por razones de lengua; B) La lengua catalana sea utilizada progresivamente a medida que todos los alumnos la vayan dominando».

⁴⁷ FJ 24 STC 31/2010, de 28 de junio. Esta sentencia, enjuició buena parte del EAC de 2006. Por lo que se refiere a la lengua son relevantes sus FFJJ 14 y 24. Este último realizó una interpretación conforme de las siguientes frases del art. 35.1 y 2 EAC, relativo a los derechos lingüísticos en la enseñanza: «Todas las personas tienen derecho a recibir la enseñanza en catalán, de acuerdo con lo establecido por el presente Estatuto. El catalán debe utilizarse como lengua vehicular y de aprendizaje en la enseñanza universitaria y en la no universitaria» y «los alumnos tienen derecho a recibir la enseñanza en catalán en la enseñanza no universitaria». Para el TC «el segundo enunciado del art. 35.1 EAC no es inconstitucional interpretado en el sentido de que con la mención del catalán no se priva al castellano de la condición de lengua vehicular y de aprendizaje en la enseñanza. Por lo mismo, el solo reconocimiento de un derecho a recibir la enseñanza en catalán (primer enunciado del apartado 1 del art. 35 EAC) no puede interpretarse como expresivo de una

B) Temporalidad de la inmersión. La otra gran cuestión consiste en determinar si «la inmersión se ha de considerar como un instrumento de coyuntura al efecto de compensar desajustes lingüísticos»⁴⁸ o puede configurarse como un modelo con vocación de permanencia. Es más que probable que el modelo de inmersión solo pueda utilizarse para «corregir positivamente una situación histórica de desigualdad respecto al castellano». Para el TS, el castellano debe utilizarse como lengua vehicular «en la proporción que proceda dado el estado de normalización lingüística alcanzado»⁴⁹.

Finalmente, creemos que el monolingüismo de inmersión —por no aplicar el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas (AICLE)— vive de espaldas a la jurisprudencia interna así como las recomendaciones de la Unión Europea (UE). Desconoce que el castellano debe emplearse como lengua de enseñanza, al menos en una asignatura no lingüística. Ignora el *soft law* comunitario que insta a introducir las lenguas extranjeras como vehículo de transmisión de conocimientos.

B. Multilingüismo: bilingüismo y plurilingüismo. Son sistemas multilingües aquellos en los que el proceso educativo se transmite en más de un idioma. Admite dos variantes, según convivan dos o más lenguas. Nosotros las denominaremos bilingüismo y plurilingüismo. Tanto una como otra parten de la presencia equilibrada de dos o más idiomas, todos ellos vehiculares.

En los territorios monolingües, el multilingüismo habitualmente busca conseguir un nivel de conocimiento de lenguas extranjeras que facilite la empleabilidad y movilidad profesional de los estudiantes al finalizar sus estudios. En las comunidades bilingües el multilingüismo pretende, las más de las veces, alcanzar un pleno dominio de las lenguas estatales y regionales o minoritarias, y en su caso, mejorar la capacidad de los alumnos para actuar en un idioma extranjero. En España, en las CCAA con lengua cooficial donde se ha introducido, ha sido con el objeto de equilibrar la presencia de la lengua estatal y las regionales y con vistas a alcanzar los estándares europeos de competencias lingüísticas en idiomas extranjeros.

Por lo demás, hay que advertir la tendencia en los Estados de la UE con lenguas regionales o minoritarias, propiciada por las instituciones comunitarias,

inadmisibles voluntad legislativa de excepción, de suerte que la interpretación constitucionalmente admisible es la que conduce a la existencia de ese derecho a la enseñanza en castellano. Lo mismo ha de decirse del primer enunciado del apartado 2 del art. 35 EAC».

⁴⁸ LÓPEZ CASTILLO, A. (2011). «De la declaración estatutaria de las «lenguas propias» «de» y «en» Cataluña y de su encaje constitucional, a la luz de la STC 31/2010», *Revista General de Derecho Constitucional*, núm. 13, pág. 9.

⁴⁹ FFJJ 7 STC 337/1994 y STS 6628/2010, de 9 de diciembre (núm. rec. 793/2009).

a introducir en el currículo como lenguas vehiculares, tanto las lenguas autóctonas como unas extranjera (enseñanza plurilingüe). Así ocurre en Austria, Estonia, España (Comunidad Valenciana, Galicia, Islas Baleares, Navarra y País Vasco), Letonia, Países Bajos y Suecia⁵⁰.

⁵⁰ El fomento del plurilingüismo es una de las líneas de trabajo de las instituciones comunitarias. La Comisión Europea en su Libro Blanco sobre la Educación, ya en 1995, ponía el acento en la necesidad de utilizar ideas innovadoras y las prácticas más eficaces para ayudar a todos los ciudadanos de la Unión Europea a lograr el dominio de tres lenguas comunitarias (*Libro Blanco sobre educación y formación. Enseñar y aprender: hacia la sociedad cognitiva*, págs. 44-46. COM (95) 590 final. [www.eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:1995:0590:FIN:ES:PDF]). Entre las conclusiones del Consejo Europeo de Barcelona de 15 y 16 de marzo de 2002, los jefes de Estado y de Gobierno de la UE recomendaron a los Estados miembros y a la Comisión Europea un esfuerzo continuo para mejorar las competencias idiomáticas, «en particular mediante la enseñanza de al menos dos lenguas extranjeras desde una edad muy temprana» Consejo Europeo de Barcelona, 15 y 16 de marzo de 2002, Conclusiones de la Presidencia, parte I, apartado 44, segundo guión, en *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo y al Consejo, 1 de agosto de 2005. El indicador europeo de competencia lingüística*, pág. 3 in fine. [www.eur-lex.europa.eu/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0356:FIN:es:PDF].

En 2006 la Comisión Europea realizó su primer comunicado sobre plurilingüismo. Haciendo balance de la situación y tomando como referencia en Consejo Europeo de Barcelona, incidió en la importancia incorporar en los sistemas educativos nacionales el estudio de dos lenguas extranjeras, así como el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas. La metodología AICLE —también conocida como tratamiento integrado de lenguas y contenidos (TILC) o *content and language integrated learning* (CLIL)— permite a los alumnos aprender las materias del currículo a la vez que se ejercitan y perfeccionan las competencias lingüísticas. El aprendizaje en la materia no lingüística no se hace *en* una lengua extranjera, oficial, regional o minoritaria si no *con* y *a través* de una lengua no materna. Lo que caracteriza a esta oferta educativa es la impartición de las diferentes materias de currículo en al menos dos lenguas. Generalmente estas son la oficial del Estado y una lengua de aprendizaje, que según el país puede ser un idioma extranjero, otra lengua oficial o una lengua regional o minoritaria. La metodología AICLE está implantada en la mayoría de los Estados de la UE. Esta se imparte como oferta escolar ordinaria en la educación primaria y secundaria de la mayoría de países de la Unión. Luxemburgo y Malta la aplican con carácter general en todos sus centros durante las etapas de enseñanza obligatoria. En Austria, Chequia, comunidades alemana y valona de Bélgica, Estonia, Francia, Gales, Hungría, Irlanda, Irlanda del Norte, Finlandia, Letonia, Polonia, Rumanía y Suecia, existe enseñanza AICLE en centros ordinarios. En Alemania, Bulgaria, España, Eslovaquia, Eslovenia, Escocia, Holanda, Inglaterra e Italia se combina el método AICLE en centros ordinarios con proyectos piloto. En la comunidad flamenca de Bélgica y Lituania solo se utiliza la enseñanza tipo AICLE en centros piloto. Chipre, Dinamarca, Portugal y Grecia carecen de este tipo de metodología en sus sistemas educativos. *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE) en el contexto escolar europeo*, Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia, 2006, Madrid, págs. 13-20.

Más recientemente, el Consejo de la Unión Europea de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020) incluyó entre los valores de referencia de los objetivos estratégicos para 2020 el aprendizaje de

En este contexto, y centrándonos en España, en la Conferencia Sectorial de Educación de 23 de marzo de 2011 se presentó el Programa Integral de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras del Ministerio de Educación (2010-2020). En él se resaltaba que «la posición que nuestro país ocupa en este ámbito es manifiestamente mejorable»⁵¹. En efecto, la primera encuesta europea sobre competencias lingüísticas, elaborada por la Comisión Europea en junio de 2012 en 17 sistemas educativos de 15 Estados de la UE, muestra España ocupa la posición número 13 en competencias lingüísticas de la primera lengua extranjera. Se sitúa por encima de Polonia, comunidad flamenca de Bélgica, Francia y Reino Unido, pero por debajo de Suecia, Malta, Holanda, Estonia, Eslovenia, Croacia, Grecia, comunidad alemana de Bélgica, Bulgaria, comunidad francófona de Bélgica y Portugal⁵². La ciudadanía tampoco es ajena a esta anormalidad. Recientes estudios muestran que los modelos plurilingües son los que reciben una mayor aprobación social⁵³.

Dentro de España, la utilización de idiomas extranjeros como lengua de enseñanza no es uniforme. En todo el territorio nacional hay centros donde se enseña en lenguas extranjeras con metodología AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas) durante la enseñanza primaria y secundaria⁵⁴. En la

idiomas (Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y formación (ET 2020), pág. 7 (DOUE 28.5.2009. C 119/9).

⁵¹ *Programa Integral de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras (2010-2020)*, Ministerio de Educación, 2011, pág. 5. [<http://www.campuseducacion.com/files/programa-integral-aprendizaje-lenguas-ce-23-03-11.pdf>].

⁵² La encuesta fue efectuada entre 54.000 alumnos de cuarto curso de secundaria, y sus equivalentes europeos. Para ordenar los diferentes sistemas educativos se utilizó como parámetro el porcentaje de alumnos con un nivel de usuario independiente (B1 o B2, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas). Tomando este patrón como referencia, y el objetivo de adquirir una competencia B2 al finalizar los estudios obligatorios, la encuesta mostró que las capacidades lingüísticas en lengua inglesa del alumnado español eran las siguientes: Pre-A1: 22%, A1: 35%, A2: 16%, B1: 14% y B2: 13%. La media europea se sitúa en el siguiente patrón: Pre-A1: 14%, A1: 28%, A2: 16%, B1: 19% y B2: 23%. *Primera Encuesta Europea de Competencias Lingüísticas*. Informe ejecutivo, pág. 12. [http://ec.europa.eu/languages/library/studies/executive-summary-eslc_es.pdf].

⁵³ Así ha quedado reflejado en un reciente sondeo del Gobierno Vasco. La encuesta arroja que el 39% de los encuestados prefiere el modelo trilingüe (castellano, inglés y vasco), el 30% enseñanza en vasco, 21% el modelo bilingüe (castellano y vasco), el 5% educación en castellano y el 2% en idiomas extranjeros (inglés, francés, alemán, etc.). *Sociómetro vasco sobre educación*, núm. 53, noviembre 2013, pág. 27. [www.lehendakaritza.ejgv.euskadi.net/contenidos/informe_estudio/sociometro_vasco_53/es_soc53/adjuntos/13sv53.pdf].

⁵⁴ Los últimos datos oficiales se refieren al curso 2012/2013. De acuerdo con la información facilitada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, los porcentajes abarcan desde un 44,7% en los centros de educación primaria de Castilla y León hasta el 0,4% de La Rioja. Respecto de la

Comunidad Valenciana y Galicia se está implantando el aprendizaje de y en lenguas extranjeras de modo generalizado.

Desde un punto de vista jurisprudencial aún no existen pronunciamientos del TC sobre plurilingüismo, tan solo algunos fallos aislados relativos a aspectos puntuales de los modelos plurilingües de determinadas CCAA y que se estudiarán en el siguiente epígrafe. En cuanto al bilingüismo, de los fallos citados hasta ahora se deduce que tanto la jurisprudencia constitucional como ordinaria permiten la convivencia como lenguas de enseñanza de la lengua estatal y de las regionales. Ya la STC 137/1986, admitió que era «preciso reconocer la legitimidad constitucional de la coexistencia de enseñanza en euskera [u otras lenguas cooficiales] y en castellano»⁵⁵.

En conclusión, a nuestro parecer, el plurilingüismo se presenta como el modelo que, hoy por hoy, posee una mayor capacidad de reacción frente los retos lingüísticos de nuestra sociedad. Por un lado, al posibilitar que la enseñanza se imparta tanto en castellano como en la lengua autonómica, permite absorber las demandas de los dos grandes grupos lingüísticos de cada una de las CCAA con lengua cooficial. Por otro, al contemplar la enseñanza de asignaturas no lingüísticas en idiomas extranjeros, ataja las carencias lingüísticas de los españoles. Ahora bien, su implementación requiere una apuesta decidida por la capacitación lingüística del profesorado, tarea no exenta de dificultades, y una actitud responsable tanto por parte de las distintas Administraciones como de la comunidad educativa.

III. MODELOS LINGÜÍSTICOS DE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS CON IDIOMA COOFICIAL

Hasta ahora hemos sistematizado los diferentes modelos lingüísticos en abstracto, incidiendo en los motivos que los justifican y señalando sus límites según resultan de la jurisprudencia constitucional. En este epígrafe a partir de las coordinadas expuestas —*regímenes de opción o conjunción lingüística, sistemas monolingües o multilingües*— reconduciremos los modelos lingüísticos de enseñanza posibles a los puestos en práctica por las CCAA con lengua cooficial. Se hará

educación secundaria obligatoria, la horquilla oscila desde el 15,4% de los centros de Castilla-La Mancha hasta el 0,9% del Principado de Asturias. Cataluña no facilita datos. *Datos y cifras. Curso escolar 2013/2014*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. [http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras/Datos-y-Cifras-2013-2014-LR/Datos%20y%20Cifras%202013-2014_final.pdf].

⁵⁵ FJ 1 STC 137/1986, de 6 de noviembre.

hincapié en el divorcio existente en algunas CCAA entre teoría y realidad, entre el marco legal y su ejecución. En segundo lugar mencionaremos la normativa básica aplicable. Como quiera que esta es posterior a la autonómica, reflexionaremos sobre la adecuación de esta a la legislación básica.

1. Normativa autonómica

A. Cataluña. Aplica un modelo de *conjunción monolingüe de inmersión*. Así resulta del modo en que son ejecutados el art. 35 EAC y la Ley 12/2009, de 10 de julio, de educación (LEC)⁵⁶. Es de conjunción porque los padres no pueden elegir el idioma vehicular de enseñanza. Es monolingüe de inmersión porque el catalán ocupa un lugar exclusivo en la educación. «El castellano ha quedado reducido, en la práctica, de forma generalizada, a materia de aprendizaje, excluido, salvo excepción, como lengua de enseñanza»⁵⁷. Los alumnos de los centros docentes radicados en esta Comunidad Autónoma reciben las actividades educativas «normalmente en catalán, excepto en el caso de las materias lengua y literatura y de lengua extranjera»⁵⁸. Con carácter excepcional, los padres de alumnos cuya lengua habitual sea el castellano pueden solicitar atención lingüística individualizada en el curso escolar en que los alumnos inicien su primera enseñanza. Existe un régimen especial para el Valle de Arán que atribuye al aranés el papel que la norma asigna al catalán en el resto de Cataluña⁵⁹.

Es el modelo lingüístico más judicializado del país. A día de hoy la Administración educativa catalana tiene tres grandes frentes judiciales abiertos: la recepción de las primeras enseñanzas en lengua materna, la polémica de «la

⁵⁶ El art. 35 EAC que, como afirma ALONSO, «recoge los principios básicos ya contenidos en la Ley 1/1998, de 7 de enero, de Política Lingüística», ha sido objeto de una interpretación conforme por la STC 31/2010. ALONSO DE ANTONIO, A. L. (2011). «La cuestión lingüística en la sentencia del Tribunal Constitucional sobre el Estatuto de Autonomía de Cataluña», *Teoría y Realidad Constitucional*, núm. 27, pág. 449. La LEC ha sido recurrida ante el TC por más de 50 diputados del Grupo Parlamentario Popular (rec. inc. 8741/2009).

⁵⁷ LÓPEZ BASAGUREN, A. (2011). «Nación y lengua en el Estatuto de Autonomía de Cataluña. Consideraciones sobre la STC 31/2010», *Revista General de Derecho Constitucional*, núm. 13, pág. 23.

⁵⁸ Art. 11.2 LEC. Desde hace tiempo TOMÁS-RAMÓN FERNÁNDEZ, entre otros, viene señalando la introducción de términos como «normalmente» y análogos con la finalidad de sortear pronunciamientos judiciales adversos y continuar con el proceso paulatino de conversión de lenguas cooficiales en territoriales. FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, T. R. (1995). «La normalización del catalán como problema constitucional», *Revista Española de Derecho Administrativo*, núm. 87, págs. 323-332.

⁵⁹ Art. 17 LEC.

tercera hora» en castellano y la impartición de asignaturas no lingüísticas en castellano. Los analizamos a continuación.

*Primeras enseñanzas*⁶⁰. Según el criterio de la STS de 19 de noviembre de 2013, «en la primera enseñanza está garantizado el derecho de opción por la enseñanza en la lengua habitual, aun cuando la normativa educativa de desarrollo no contemple el derecho de opción en general». En consecuencia, ligado a la idea de recibir una educación comprensible, *ex constitutione* existe «el derecho de los niños en educación infantil a recibir enseñanza en la lengua peticionada por los padres»⁶¹. Para ello, según el TS, la Generalitat de Cataluña tendría que preguntarles, al tiempo de efectuar la matrícula, en qué lengua desean escolarizar a sus hijos. No lo realiza.

*Tercera hora semanal*⁶². La normativa estatal, que de acuerdo con la STC 24/2014 es materialmente básica, dota a la asignatura de lengua castellana y literatura durante la educación primaria con una carga lectiva de tres horas semanales. Sin embargo, «aproximadamente, un 95 % de los 1427 centros no alcanzan el mínimo de horas

⁶⁰ El derecho a recibir las primeras enseñanzas en lengua habitual deriva tanto del art. 21.2 de la Ley de política lingüística, como de la lectura que el TS ha hecho de la STC 337/1994.

⁶¹ F5 STS 5581/2013, de 19 de noviembre (núm. rec. 3.077/2012). El TS también ordena que «el modelo oficial de preinscripción en educación infantil ha de preguntar por la lengua habitual de los padres», reiterando la jurisprudencia del TSJ de Cataluña (entre otras SSTSJ C 15.149/2004, de 14 de septiembre y 3380/2012, de 29 de mayo, núm. rec. 469/2000 y 452/2009) que considera la casilla lingüística un mecanismo necesario para ejercer el derecho de opción lingüística. Estas sentencias traen causa de la resolución de 15 de febrero de 2000, del director general de Centros de aprobación de las normas de preinscripción y matriculación de alumnos en centros sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas de régimen general y de artes plásticas y diseño para el curso 2000-2001.

⁶² La controversia sobre la tercera hora semanal en castellano, tiene su origen en la negativa de la Generalitat de Cataluña a velar por la efectividad de carga docente, 665 horas a lo largo de los tres ciclos de la educación primaria, de la asignatura de lengua castellana y literatura tal y como establecía el anexo III del RD 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. A pesar de ello el anexo III del Decreto 142/2007, de 26 de junio, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas de la educación primaria, señala un crédito horario para esta asignatura de 425, previendo que las 245 horas restantes —la tercera hora— se empleen en la novedosa asignatura «estructuras lingüísticas comunes». Complementariamente el art. 1 b) la Orden EDU/221/2007, de 29 de junio, por la que se establecen los principios generales que deben tener en cuenta para la aplicación del art. 4.4 del Decreto 142/2007, consigna que «las estructuras lingüísticas comunes, que se harán en catalán, sirvan como base para el aprendizaje de las dos lenguas». Paralelamente la Generalitat planteó un conflicto de competencias ante el TC que ha sido desestimado por la STC 24/2014, de 13 de febrero, al entender que la determinación del número de horas de esta asignatura es un contenido materialmente básico.

de enseñanza del castellano o en lengua castellana»⁶³. Ello es así porque la Generalitat, como mecanismo de distracción, ocupa la *tercera hora semanal* con una asignatura denominada «estructuras lingüísticas comunes» al catalán y castellano que debe impartirse en catalán.

Vehicularidad del castellano. Desde la STS de 9 de diciembre de 2010 una pluralidad de sentencias vienen reiterando que el castellano «no tiene esa condición por el hecho de que determinadas materias se imparten en castellano, como es la lengua y literatura castellana». También entiende que deberá serlo «en la proporción que proceda dado el estado de normalización lingüística alcanzado»⁶⁴. Para hacer efectiva esta doctrina jurisprudencial, entre otros los AATSJ de Cataluña de fecha 30 de enero de 2014, novedosamente han impuesto como medida cautelar a los directores de centros —no a la Administración educativa— la carga de ejecutar las sentencias recurridas. También han cuantificado judicialmente por primera vez la proporción razonable de presencia del castellano «en un 25 % de las horas efectivamente lectivas, debiendo impartirse en dicha lengua oficial, además del área, materia o asignatura lingüística correspondiente a su aprendizaje, cuanto menos otra área, materia o asignatura no lingüística curricular de carácter troncal o análoga»⁶⁵. Este criterio ha sido ratificado por la STS de 28 de abril de 2015⁶⁶. En la práctica, salvo contadas excepciones, solo se imparte una asignatura no lingüística en castellano en las aulas de los centros en las que un tribunal requiere al director para que garantice la vehicularidad de la lengua estatal.

B. Comunidad Valenciana. Mediante el Decreto 127/2012, de 3 de agosto, del Consell, por el que se regula el plurilingüismo en la Comunidad Valenciana, el régimen lingüístico de la enseñanza de esta Comunidad ha variado de un *modelo* de opción bilingüe a otro *flexible de conjunción plurilingüe*. Se «ha establecido un nuevo marco con la finalidad de compatibilizar la enseñanza de y en las dos lenguas cooficiales con la de y en otras lenguas extranjeras, especial-

⁶³ ATSJ C 231/2008, de 4 de julio (núm. rec. 383/2007). Este auto requirió a la Generalitat de Cataluña, como medida cautelar positiva, el estricto cumplimiento del cómputo de global de 665 horas, «identificando las materias que se ofrezcan en lengua castellana». La STSJ C 273/2015, de 20 de abril, ha desestimado el recurso por falta de legitimación del recurrente, Convivencia Cívica de Cataluña.

⁶⁴ FJ 7 STS de 9 de noviembre de 2010.

⁶⁵ Parte dispositiva del ATSJ C de 30 de enero de 2014 (pieza separada de medidas cautelares del recurso 90/2013).

⁶⁶ STS de 28 de abril de 2015 (núm. rec. 2549/2014).

mente el inglés»⁶⁷. Los alumnos han pasado de poder elegir estudiar en valenciano o en castellano con una o dos asignaturas en valenciano, a recibir en una proporción variable las materias no lingüísticas en tres idiomas: las dos lenguas autóctonas y el inglés⁶⁸. Lo denominamos de conjunción flexible porque aunque se impone la transmisión de conocimientos en tres idiomas, se reconoce a los padres la facultad de intervenir en la elección de la lengua autóctona predominante en el proceso educativo. Su conformidad a derecho ha sido declarada por la STSJ de la Comunidad Valenciana de 7 de mayo de 2014⁶⁹.

La implantación del plurilingüismo descansa en los proyectos lingüísticos de centro (PLC). Estos deberán optar, para cada línea, por un programa plurilingüe de enseñanza en valenciano (PPEV) o programa plurilingüe de enseñanza en castellano (PPEC), según la lengua base en la que se impartirán la mayoría de materias sea el castellano o el valenciano. En la educación infantil se reconoce el derecho a la escolarización en la lengua materna de elección, siempre que esta sea autóctona. Desde la educación primaria el área de conocimiento del medio debe estudiarse en la lengua contraria al del predominio lingüístico de la zona.

La implementación está siendo lenta. Hasta la fecha solo se han aprobado 40 PLC en mayo de 2013⁷⁰. Uno de ellos, el del Centro de Educación Infantil y Primaria Pare Català de Valencia, fue anulado por la Administración educativa al estimarse el recurso de alzada presentado por los padres de dos alumnos. La STSJ CV de 27 de mayo de 2015 confirmó la existencia de irregularidades invalidantes, ordenando retrotraer las actuaciones⁷¹.

⁶⁷ GARCÍA MENGUAL, F. (2013). «Artículo sexto», en GARRIDO MAYOL, V. (dir.), *Comentarios al Estatuto de Autonomía de la Comunitat Valenciana*, Valencia, Consell Jurídic Consultiu de la Comunitat Valenciana-Tirant lo Blanch, pág. 181.

⁶⁸ Es de aplicación a los centros sostenidos con fondos públicos, y en su caso a los privados no concertados, tanto en los zonas que, de acuerdo con la Ley 4/1983, de 23 de noviembre, de la Generalitat, de uso y enseñanza del Valenciano (LUEV), son de predominio lingüístico valenciano como las de castellano. Hasta la aprobación del Decreto de plurilingüismo los arts. 88 y 102 de los Reglamentos orgánicos y funcionales de educación infantil y primaria y secundaria dispensaban a los centros de municipios de predominio lingüístico castellano de la elaboración de programas bilingües (Decretos 233 y 234/1997, de 2 de septiembre, del Consell).

⁶⁹ STSJ CV 196/2014, de 7 de marzo (núm. rec. 741/2012).

⁷⁰ Diario Levante. 05.04.2013 [<http://www.levante-emv.com/comunitat-valenciana/2013/05/04/44-colegios-piden-cambiar-linea-valenciano/995007.html>].

⁷¹ La STSJ CV 473/2015, de 27 de mayo (núm. rec. 234/2014) consideró ilegal un programa plurilingüe por haberse dictado prescindiendo de «criterios de planificación educativa que garanticen el cumplimiento del artículo 6 del Estatut d'Autonomia de la Comunitat» (parte dispositiva). Aunque el fallo se limitó al análisis de aspectos formales, hubiera sido de interés un pronunciamiento sobre el fondo. El programa impugnado entendía que la vehicularidad del castellano quedaba salvada con la impartición de la asignatura de religión —de oferta obligatoria para el

C. **Galicia.** Desde el Decreto 79/2010, de 20 de mayo, para el plurilingüismo en la enseñanza no universitaria de Galicia, se está implantando en todos los centros un *modelo de conjunción plurilingüe*. Es de conjunción puesto que la Ley 3/1983, de 15 de junio, de normalización lingüística, prohíbe la separación de alumnos por razón de lengua. Es plurilingüe porque el castellano, el gallego y uno o varios idiomas extranjeros (inglés principalmente) deben tender a ocupar un tercio del horario lectivo semanal. Las lenguas extranjeras se incorporarán progresiva y voluntariamente, y las autóctonas tendrán igual carga horaria. Según la información publicada por la Consellería de Cultura y Educación en el curso 2015/2016 hay en funcionamiento 256 centros plurilingües⁷².

La etapa de educación infantil se impartirá en la lengua materna predominante entre el alumnado. En la educación primaria la asignatura conocimiento del medio rural, social y cultural se ofertará en gallego y matemáticas en castellano. Durante la educación secundaria obligatoria se utilizará el gallego para enseñar ciencias sociales, geografía e historia, ciencias de la naturaleza y biología y geología, y el castellano para las asignaturas de matemáticas, tecnologías y física y química. El sistema gira en torno a los proyectos lingüísticos de centro (PLC), confeccionados por el centro cada cuatro cursos escolares.

Entre otras, la STSJ de Galicia de 21 de noviembre de 2012 ha anulado el precepto del Decreto de plurilingüismo que prescribía que la lengua materna predominante del aula en la educación infantil sería determinada por el resultado de una pregunta a los padres antes del inicio del curso. Para la Sala, partiendo de «la potestad de ordenación de la enseñanza que corresponde a la Administración educativa en exclusiva» *ex art. 27.5 CE*, no es posible que sean los padres quienes decidan cuál va a ser la lengua de enseñanza durante la educación infantil. Esta misma sentencia ha declarado nulo el artículo que permitía a los alumnos utilizar en las manifestaciones orales y escritas la lengua oficial de su preferencia. Entre otras razones porque no resulta admisible que «la lengua en la enseñanza se halle condicionada por la libertad de opción de los interesados», pues ello truncaría la finalidad de impartir los contenidos en una determinada lengua⁷³.

centro y voluntaria para el alumno— en esta lengua. Para una exposición actualizada de esta cuestión: cfr. PALOMINO LOZANO, R. (2016). *Manual Breve de Libertades Públicas*, Madrid, págs. 192-197. Disponible en: www.eprints.ucm.es

⁷² [<http://www.edu.xunta.es/portal/es/node/15615>].

⁷³ FFJJ 9 y 10 STSJ de Galicia 1284/2012, de 21 de noviembre (núm. rec. 447/2010). En un supuesto similar, la STSJ CV 137/2013, de 22 de marzo (núm. rec. 649/2011) anuló el art. 3.5 de la Orden 19/2011, de 5 de abril, de la Conselleria de Educación, por la que se establece la red de centros docentes plurilingües en la Comunidad Valenciana, que permitía, a opción del alumno,

D. Islas Baleares. En esta Comunidad Autónoma el Decreto 15/2013, de 19 de abril, de establecimiento del tratamiento integrado de las lenguas, introdujo un *modelo de conjunción plurilingüe* para todos los centros docentes en el que debían convivir castellano, catalán y una lengua extranjera, el inglés preferentemente. Diseñó un modelo de conjunción para respetar la prohibición de separar alumnos por razón de lengua de la Ley 3/1983, de 19 de abril, de normalización lingüística. Era plurilingüe porque incluía entre sus principios el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas (AICLE) como referente metodológico para las materias no lingüísticas.

Se concretaba en el proyecto de tratamiento integrado de lenguas (PTIL). Con carácter general permitía que todas las áreas no lingüísticas fueran susceptibles de ser impartidas en alguna de las lenguas oficiales o en la primera lengua extranjera⁷⁴.

Las vicisitudes judiciales han impedido la implementación del Decreto 15/2013. Al poco tiempo de su aprobación, cuando «la totalidad de centros educativos (públicos, concertados y privados), menos uno, han presentado el proyecto de tratamiento integrado de lenguas dentro del plazo establecido»⁷⁵, el ATSJ de las Islas Baleares de 6 de septiembre de 2013⁷⁶ suspendió cautelarmente su calendario de aplicación. Este había sido fijado a través de un anexo al Decreto incorporado con posterioridad al

realizar la de evaluación de cada materia en castellano o valenciano porque no facilitaba la adquisición de la destreza exigida al alumno en la lengua vehicular de la materia o área.

⁷⁴ De acuerdo con el Decreto 15/2013, durante la educación infantil los menores recibían las enseñanzas en las dos lenguas oficiales y se iniciaban en la lengua extranjera a partir del segundo ciclo, aunque se permitía a los padres elegir para sus hijos la escolarización en lengua materna si esta era oficial. A partir de la educación primaria la enseñanza se ofrecía en las dos lenguas oficiales y en la lengua extranjera. En esta etapa, podía solicitarse atención específica durante el primer curso. A lo largo de la educación primaria, en principio se impartía en cada una de las lenguas oficiales como mínimo matemáticas y conocimiento del medio natural, social y cultural. El resto de horas lectivas de materias no lingüísticas se repartían de manera equilibrada entre las lenguas oficiales y extranjera. Durante los tres primeros cursos de la educación secundaria obligatoria las materias de matemáticas, ciencias de la naturaleza y ciencias sociales debían impartirse como mínimo en castellano, catalán o lengua extranjera. En el cuarto año matemáticas, ciencias sociales y el resto de las materias obligatorias tenían que ofertarse como mínimo en las lenguas cooficiales y una lengua extranjera. Durante toda la secundaria como mínimo el 20 % de la carga lectiva del resto de materias deberá impartirse en castellano, catalán y lengua extranjera.

⁷⁵ Preámbulo del Decreto-ley 5/2013, de 6 de septiembre, por el que se adoptan determinadas medidas urgentes en relación con la implantación, para el curso 2013-2014, del sistema de tratamiento integrado de las lenguas en los centros docentes no universitarios de las Illes Baleares. Recientemente la STC 38/2016, de 3 de marzo, ha confirmado la existencia de una situación extraordinaria de urgente necesidad justificativa de la norma con fuerza de Ley salvo en lo referente a los proyectos adicionales y transitorios de los arts. 4 y 5.

⁷⁶ ATSJ IB de 6 de septiembre de 2013 (núm. rec. 507/2013).

dictamen del Consell Consultiu. Con el fin de no perturbar el inicio del curso escolar, ya programado, el Gobierno de las Islas Baleares aprobó el calendario para el curso 2013/2014 mediante el Decreto-ley 5/2013, de 6 de septiembre⁷⁷. La adopción de esta medida fue seguida por una huelga indefinida, que duró varios meses, por parte del profesorado de la red pública de centros docentes. Al año siguiente un nuevo ATSJ IB, de fecha de 29 de septiembre de 2014⁷⁸, volvió a adoptar como medida cautelar la suspensión del calendario de aplicación del TIL durante el curso 2014/2015 fijado por la Orden de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte de 9 de mayo de 2014. En esta ocasión se justificó por la declaración de nulidad días antes del Decreto 15/2013 por la STSJ IB de 22 de septiembre de 2014 por motivos de forma⁷⁹. No se había oído a la Universidad de las Islas Baleares y la memoria de análisis de impacto normativo se consideró insuficiente. A partir de aquí un número significativo de centros públicos ha ido aprobando proyectos lingüísticos en sustitución de los PTIL. La tendencia es incrementar la presencia del catalán. La voluntad del Gobierno autonómico formado en julio de 2015 es que cada centro decida transitoriamente el régimen lingüístico, siempre que —al menos— un 50% de las horas se impartan en catalán.

E. Navarra⁸⁰. Como consecuencia de la cooficialidad del vasco en una parte de la Comunidad Autónoma conviven dos modelos lingüísticos: de *conjunción monolingüe común* para la zona no vascófona y *opción bilingüe* para el resto.

Esto es así, porque «la extensión y el uso y enseñanza del vascuence a todo el territorio parece estar ausente en la intención de los redactores de la LORAFNA»⁸¹. El art. 9.2 de la Ley Orgánica 13/1982, de 10 de agosto, de

⁷⁷ Días después, el 25 de septiembre, el TSJ IB dictó un nuevo auto en el que expresaba que, al estarle vedado pronunciarse sobre la normas con fuerza de ley, no podía sino aplicar el decreto-ley (FJ 3, núm. rec. 203/2013).

⁷⁸ ATSJ IB de 29 de septiembre de 2014 (núm. rec. 277/2014).

⁷⁹ STSJ IB 443/2014, de 22 de septiembre (núm. rec. 202/2013).

⁸⁰ Mención especial merece el tratamiento de lenguas extranjeras en Navarra. El punto de partida es el art. 4 de la Ley Foral 26/2002, de 2 de julio, de medidas para la mejora de las enseñanzas no universitarias, que autoriza al Gobierno de Navarra para implantar de forma generalizada en los centros docentes públicos de Educación Infantil y de Educación Primaria, la utilización del inglés u otra lengua de enseñanza-aprendizaje. En la actualidad la Orden Foral 110/2011, de 12 de julio, regula los aspectos básicos de los programas de aprendizaje en inglés en los centros públicos de Educación Infantil y Primaria del Gobierno de Navarra, determinando en qué centros ha de impartirse enseñanzas plurilingües o bilingües. A partir de los modelos lingüísticos existentes introduce la metodología AICLE y sirviéndose del proyecto lingüístico de centro implanta la vehicularidad de una lengua extranjera.

⁸¹ SANTAMARÍA PASTOR, J. A. (1992). «Artículo 9», en SANTAMARÍA PASTOR, J. A. (dir.), *Comentarios al Estatuto de Autonomía de la Comunidad Autónoma de Navarra*, Madrid, Ministerio para

reintegración y mejoramiento del régimen foral de Navarra —a diferencia del resto de territorios con lengua cooficial— declara cooficial el vasco en la zona vasco parlante de Navarra. También se remite a la Ley para determinar su enseñanza. Este mandato se cumplió con la Ley Foral 18/1986, de 15 de diciembre, del vascuence, que creó tres zonas —vascófona, mixta y no vascófona— reconociendo el derecho de opción lingüística en las dos primeras. Esta Ley, empero, no define los modelos lingüísticos. Se limita a configurar sus parámetros. Los modelos lingüísticos (A, B, D y G) resultan del Decreto 159/1988, de 19 de mayo, de incorporación y uso del vascuence en la enseñanza no universitaria⁸².

Según el Decreto 159/1988 en la zona no vascófona la enseñanza se imparte en castellano. Solo se permite la enseñanza del vasco como asignatura lingüística. Por eso estamos ante un modelo de conjunción monolingüe común. En el resto de la Comunidad Foral se aplica un modelo de opción bilingüe porque se posibilita a los padres elegir la escolarización en castellano o vasco. En la zona vasco parlante el vasco es materia de enseñanza obligatoria y lengua vehicular con carácter opcional; en la zona mixta es voluntaria tanto la enseñanza en vasco como del vasco.

A nuestro juicio la normativa foral para adecuarse a la doctrina de la STC 31/2010 sobre la vehicularidad de las lenguas cooficiales debe efectuar un uso excepcional de los modelos que limitan el uso del vasco y el castellano, respectivamente, como materia lingüística. Nos estamos refiriendo a los modelos A y D. En la zona vascófona el castellano y el vasco «como principio» deben ser lengua vehicular. En este sentido llama la atención que la última información

las Administraciones Públicas, pág. 157.

⁸² Del Decreto 159/1988 resultan los siguientes modelos: A) Proporciona enseñanza en castellano con el vasco como asignatura lingüística; A) reforzado Permite que una materia no lingüística en primaria y hasta dos en secundaria se impartan en vasco; B) Oferta la enseñanza en vasco con el castellano como asignatura y lengua vehicular en una materia; D) Prevé la enseñanza en vasco, salvo la asignatura de lengua castellana y literatura; G) Todas las asignaturas no lingüísticas se estudian en castellano.

El modelo A se puede cursar en las tres zonas, previa autorización en la mixta y no vascófona. El modelo A reforzado podrá impartirse en la zona vascófona previa autorización por parte de la Administración educativa. Los modelos B y D solo se ofertan en la zona vascófona y mixta. En esta última el modelo B exige autorización. El modelo G es propio de las zonas mixta y no vascófona.

El informe del sistema educativo de Navarra del curso 2014/2015 (pág. 219), último de los elaborados por el Consejo Escolar de Navarra, muestra el arraigo de los modelos lingüísticos en las etapas de educación infantil, primaria, secundaria obligatoria, bachillerato y ciclos formativos en el conjunto de la Comunidad Foral. Modelo A: 15'30 % de los alumnos (15.636 estudiantes). Modelo B: 0'20 % de los alumnos (207 estudiantes). Modelo D: 24'54 % de los alumnos (25.076 estudiantes). Modelo G: 59'95 % de los alumnos (61.261 estudiantes). [<http://consejoescolar.educacion.navarra.es/web1/wp-content/uploads/2016/01/INSE-14-15-Castellano.pdf>].

difundida por el del Consejo Escolar de Navarra muestre que durante el curso 2014/2015, el 24'54 % de los alumnos de educación infantil, primaria y secundaria de toda la Comunidad Autónoma recibieron en castellano solo la asignatura de lengua castellana y literatura.

F. País Vasco. Esta Comunidad Autónoma se ha decantado por un sistema de *opción bilingüe*. Permite elegir recibir la enseñanza en una de las lenguas oficiales o en ambas. La Ley 10/1982, de 24 de noviembre, de normalización del uso del euskera, reconoció tempranamente el derecho a optar por una educación en castellano o en vasco. Al poco tiempo se aprobó el Decreto 138/1983, de 11 de junio, que regula el uso de las lenguas no oficiales en la enseñanza no universitaria. La norma distingue tres modelos (A, B y D) en los que las materias no lingüísticas se imparten, respectivamente, en castellano, en castellano y en vasco con la carga horaria que determine el Departamento de Educación, y en vasco. El modelo B solo existe en la educación infantil, primaria y secundaria obligatoria.

El modelo vasco opción bilingüe merece un reparo jurídico. Garantiza la vehicularidad de las lenguas cooficiales más bien «como excepción» que «como principio», justo al revés de lo señalado por la STC 31/2010. Es más, *de facto* está transitando paulatinamente hacia otro modelo monolingüe de inmersión en vasco. Los últimos datos oficiales hechos públicos por Consejo Escolar Vasco evidencian que mientras una décima parte de los alumnos están escolarizados en el modelo A (enseñanza en castellano), casi el 2/3 partes están matriculados en el modelo D (enseñanza en vasco). A mayor abundamiento en estos modelos el vasco y el castellano «como principio» debieran ser lengua vehicular y no lo son. Tan solo un 1/4 de los alumnos vascos reciben el proceso educativo en castellano y en vasco, los que cursan el modelo B⁸³.

En definitiva, entendemos que todavía no se ha explorado suficientemente la relación entre vehicularidad y cooficialidad en los modelos de opción lingüística. Aunque hasta ahora los fallos judiciales solo han tenido ocasión de pronunciarse sobre este asunto en relación con regímenes de conjunción, no puede desconocerse que de la doctrina del TC se desprende que la vehicularidad de las lenguas cooficiales es predicable respecto de todos los modelos lingüísticos. Esta cuestión se aborda a continuación.

⁸³ El informe de la educación en Euskadi durante el curso 2012/2013, elaborado por el Consejo Escolar Vasco, arroja los siguientes datos de matriculación: Modelo A; 5 % en infantil, 7 % en primaria y 13 % en secundaria obligatoria Modelo B: 22 % en infantil, 26 % en primaria y 27 % en secundaria obligatoria. Modelo C; 73 % en infantil, 67 % en primaria y 59 % en secundaria obligatoria (pág. 29) [http://www.consejoescolardeeuskadi.hezkuntza.net/c/document_library/get_file?uuid=228a4a37-305a-4c3d-86b7-7e12f4a98b61&groupId=17937].

2. *Normativa básica estatal: LOMCE*

Desde la STC 86/1982 el Alto Tribunal viene reiterando la posibilidad de establecer mecanismos tendentes a garantizar «el derecho a conocer la lengua peculiar de la Comunidad Autónoma y en particular el de recibir enseñanza en la lengua del Estado»⁸⁴. A pesar de ello, hasta 2013 las Cortes Generales no aprobaron disposición alguna al respecto más allá de la prescripción del idioma en que debía impartirse la materia de lengua castellana y literatura.

La nueva la DA 38 LOE, introducida por la LOMCE, reconoce a los alumnos de las CCAA con lenguas cooficiales el derecho a recibir las enseñanzas en ambos idiomas e impone a las Administraciones educativas el deber de garantizar la vehicularidad de las lenguas oficiales. Para esta finalidad, la legislación básica establece los siguientes criterios:

— La asignatura de lengua y literatura deberá impartirse en la lengua oficial correspondiente.

— En tanto en cuanto se procure el dominio de las lenguas oficiales, se podrán diseñar e implantar sistemas de bilingüismo y plurilingüismo en los que la lengua común, las cooficiales y extranjeras puedan ser utilizadas como vehículo de enseñanza en una proporción razonable.

— Asimismo podrán establecerse sistemas en los que las asignaturas no lingüísticas se impartan exclusivamente en castellano, en lengua cooficial o en alguna lengua extranjera, siempre que exista oferta alternativa de enseñanza sostenida con fondos públicos en las que se utilice como vehicular cada una de las lenguas cooficiales⁸⁵. En otro caso, la Administración General del Estado asumirá con carácter excepcional, por cuenta de la Administración educativa autonómica, los gastos efectivos de escolarización en centros privados no concertados de los alumnos cuyos padres hayan solicitado enseñanza en la lengua común.

⁸⁴ FJ 10 STC 86/1982, de 10 de febrero. Esta sentencia resolvió sendos conflictos de competencias promovidos por los gobiernos vasco y catalán contra el RD 480/1981, de 6 de marzo, sobre el funcionamiento en el País Vasco y Cataluña de la Alta Inspección del Estado en materia de enseñanza no universitaria. Se discutía la facultad del Estado para salvaguardar los derechos lingüísticos de todos los españoles, y en particular el de recibir enseñanza en la lengua oficial del Estado, según disponía el inciso final del art. 3.5.

⁸⁵ A estos efectos, «no se considerarán adecuadas las medidas que supongan la atención individualizada en castellano o la separación en grupos por razón de lengua habitual» (DA 38 LOE).

¿Qué es lo que ha implementado la LOMCE? A nuestro juicio ha intentado positivizar la jurisprudencia constitucional recaída sobre vehicularidad de las lenguas oficiales. No queremos decir que sea la única manera o vía posible de trasladar las implicaciones que, en opinión del TC, dimanaban de la Carta Magna, ni mucho menos que lo haya efectuado correctamente.

En este sentido la DA 38 LOE suscita algunas dudas de interpretación. A modo de ejemplo, cabe preguntarse si hará decaer la jurisprudencia del TS sobre vehicularidad del castellano, que viene entendiendo —sin distinguir entre modelos de opción y conjunción lingüística— que esta no se garantiza con la impartición en la lengua común de la asignatura de lengua castellana y literatura.

Aunque la proximidad de la reforma impide contar con pronunciamientos jurisprudenciales, es revelador que la STC 31/2010, considerase «que, como principio, el castellano no puede dejar de ser también lengua vehicular y de aprendizaje de la enseñanza»⁸⁶. Con esta limitación, unida a la inexistencia de otros fallos ratificadores de esta postura, puede aventurarse que «salvo regímenes experimentales o circunstancias especiales debidamente justificadas, en los planes de estudio de los distintos cursos, ciclos y etapas de enseñanza obligatoria, las lenguas cooficiales deberán ser medios de transmisión de conocimientos y no solo materia de estudio, tanto en los modelos de conjunción como los de opción lingüística. Debe entenderse que cuando la LOE permite enseñanza monolingüe en CCAA con lengua cooficial lo hace por dos razones: una porque esta puede ofertarse «como excepción», otra porque la falta de enseñanza en castellano permite activar el mecanismo de pago de los gastos de escolarización en centros privado a costa de la Comunidad Autónoma. Esta es precisamente la finalidad de la DA 38 LOE, ir más allá de la mera prohibición legal»⁸⁷.

IV. CONCLUSIÓN

Con precedencia se ha expuesto el régimen lingüístico de la enseñanza en las etapas educación infantil (segundo ciclo) y básica de las CCAA con idioma cooficial.

Conceptualmente, hemos catalogado los distintos regímenes en *modelos de conjunción* u *opción lingüística* en función del reconocimiento o no de un derecho a recibir la educación en la lengua de preferencia. Sin embargo con la irrupción de la enseñanza en lenguas extranjeras —auspiciada desde la UE— estos dos

⁸⁶ FJ 14 a) STC 31/2010.

⁸⁷ MANENT ALONSO, L. (2014), «El marco constitucional y estatutario del Valenciano y las demás lenguas de España, Revista Española de la Función Consultiva, núm. 21, págs. 366-367.

parámetros han perdido parte de su utilidad para sistematizar los modelos lingüísticos de la enseñanza en España. Partiendo del número de lenguas vehiculares, es necesario distinguir complementariamente, por un lado, entre modelos *monolingües en la lengua estatal, autonómica o extranjera*, y por otro *modelos multilingües*. A esto hay que añadir que, entre estos últimos, conviene diferenciar los centros bilingües de los plurilingües.

De lo anterior resulta que en la actualidad, Cataluña aplica un modelo de conjunción monolingüe de inmersión, Comunidad Valenciana y Galicia de conjunción plurilingüe, y Navarra y País Vasco de opción bilingüe. La Comunidad Autónoma de las Islas Baleares ha intentado aplicar sin éxito un modelo de conjunción plurilingüe.

A nuestro juicio los modelos de opción y conjunción lingüística, si respetan las limitaciones expuestas a lo largo del trabajo, son legítimos. Aunque parezcan antagónicos, a la luz de la última jurisprudencia sobre la vehicularidad de las lenguas oficiales así como del *soft law* comunitario, que incentiva el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas (AICLE) en idiomas extranjeros, no pueden ser tan dispares. Hasta hace poco los modelos de conjunción se empleaban para producir una inmersión de la enseñanza en una lengua autonómica. Por el contrario los de opción permitían elegir estudiar entre esta y la estatal.

En otras palabras, si como parece deducirse de la más reciente jurisprudencia, como principio, cada lengua oficial debiera tender a ocupar un mínimo de un 1/4 de la carga lectiva (asignatura lingüística y una asignatura troncal) la discrecionalidad de las Administraciones educativas para vehicular la enseñanza en una lengua oficial rondaría la 1/2 de las horas de clase. Si a ello se suma la conveniencia de introducir un idioma extranjero no solo como lengua enseñada sino también de enseñanza, la libertad debiera reducirse a un 1/3 o 1/4 del tiempo semanal de docencia. Con este marco los regímenes de opción y conjunción ya no son tan dispares.

En otro orden de cosas queremos significar que, en nuestra opinión, aún no se han derivado las oportunas consecuencias de la doctrina constitucional sobre la vehicularidad de las lenguas oficiales en la enseñanza resultante de la STC que enjuició el EAC. En este extremo la disposición básica incorporada a la LOE por la LOMCE en materia de enseñanza en lenguas no es todo lo clara que debiera esperar. No queda despejada la duda acerca de la necesidad de incluir «como principio» tanto el castellano como la lengua cooficial como vehículo de enseñanza en asignaturas no lingüísticas no solo en los modelos de conjunción sino también en los de opción lingüística.

Title:

Spanish legal framework of plurilingualism in non-university teaching.

Summary:

I. Introduction. II. Idiomatic education models. A) Linguistic conjunction. B) Linguistic option. A) Monolingualism: international, common and language immersion. 2 B) Multilingualism: bilingualism and plurilingualism. III. Spanish linguistic models of regions with equally recognized languages. 1) Regional law. A) Catalonia. B) Valencian Community. C) Galicia. D) Balearic Islands. E) Navarre. F) Basque Country. 2) State Law. IV. Conclusion.

Resumen:

Hasta ahora los diferentes modelos educativos de la enseñanza en lenguas se han venido clasificando en sistemas de opción y conjunción lingüística según posibilidades elegir el idioma que iba a ocupar un lugar central en la enseñanza o no. Sin embargo la introducción en los planes de estudio de varias Comunidades Autónomas de lenguas extranjeras, no solo como materia de estudio sino como medio de transmisión de conocimientos, reclama la inclusión de nuevos parámetros que tengan en cuenta el número de lenguas vehiculares de la enseñanza, distinguiendo complementariamente los modelos monolingües, bilingües y plurilingües.

A partir de estas variables, y utilizando la terminología de la Comisión Europea, los autores proponen una nueva sistematización de los modelos lingüísticos de las Comunidades Autónomas con lengua cooficial capaz de abarcar toda su complejidad. También señalan sus límites, de acuerdo con la jurisprudencia del Tribunal Constitucional y los tribunales ordinarios, y realizan una apuesta por el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas (AICLE).

Abstract:

Until the present, idiomatic models of education have distinguished between linguistic choice or conjunction, whether it was possible to choose the language which would occupy a central space at school or not. Nevertheless, the teaching of foreign languages in the educational schemes of several Spanish regional governments, not only as a subject but also as a way of study non linguistic areas, requires new patterns that include the languages in which education is offered, in particular, monolingualism, bilingualism and plurilingualism.

Knowing all these varieties, and using the European Commission's common vocabulary, the authors propose a new classification for the linguistic models held by the Spanish regional governments with two equally recognized languages. Regarding the Constitutional Court case-law and other jurisprudence, they also point the limits and advocate for content and language integrated learning (CLIL).

Palabras clave:

Conjunción lingüística. Opción lingüística. Monolingüismo. Bilingüismo. Plurilingüismo.

Keywords:

Linguistic conjunction. Linguistic option. Monolingualism. Bilingualism. Plurilingualism.