
Acción colectiva y enseñanza de las lenguas regionales en Francia (1951-2006). Una primera aproximación *

Jean-Baptiste Harguindéguy
María Ballester López

La unificación cultural y lingüística de Francia ha sido un proceso largo y difícil, pero también muy eficaz. Si hoy nadie pone en duda el predominio del francés, numerosos movimientos etnolingüísticos reivindican la protección de las culturas e idiomas regionales a través de la enseñanza. Comparamos aquí los resultados logrados por dichas movilizaciones a través de tres modelos de institucionalización: un modelo de institucionalización centrípeta, un modelo de institucionalización centrífuga y un antimodelo de no-institucionalización. De este modo, pretendemos proponer un modelo de análisis de las variables que orientan la acción colectiva a favor de las lenguas regionales.

Palabras clave: educación, nacionalismo, idioma, movilización, Francia.

I. INTRODUCCIÓN: FRANCIA, UN CASO PARADÓJICO

Considerado como el arquetipo del Estado-nación unitario, Francia ha sido hasta principios del siglo XX un país muy heterogéneo desde el punto de vista cultural.

Mientras la monarquía no se había preocupado de tal diversidad, los revolucionarios jacobinos intentaron llevar a cabo un proceso de centralización política, económica y cultural sin precedentes. Después de recrear totalmente las divisiones administrativas sobre una base «racional», impusieron el uso del francés por todo el territorio para apar-

* Los autores dan las gracias a los evaluadores anónimos por sus consejos.

tar a los paisanos del poder de la Iglesia y de la nobleza, pilares del Antiguo Régimen. La unificación cultural fue concluida un siglo después durante la Tercera República gracias a la prensa, el reclutamiento militar obligatorio, y por supuesto, la escuela gratuita y obligatoria de las leyes Ferry de 1881 y 1882 (Weber, 1977).

En pocos años el uso del francés aumentó hasta eliminar casi por completo los otros idiomas vernáculos (mapa 1). Se inició la recuperación de dichas lenguas al final del siglo XIX, sin embargo, fue durante la ola libertaria y descentralizadora del 1968 que se realizó la apertura de clases asociativas clandestinas en las zonas periféricas del Estado¹. En la actualidad, el modelo republicano tolera estas expresiones culturales marginales y sus crecientes reivindicaciones, aunque no las apoya completamente. De este modo, el Gobierno francés todavía no ha aceptado la totalidad del Convenio interno de la UNESCO de 1980 sobre la lucha contra la discriminación en el ámbito de la enseñanza; como tampoco ha integrado en el derecho nacional el Convenio europeo de las lenguas regionales y minoritarias elaborado por el Consejo de Europa en 1992 (Oakes, 2001: 116). La cultura administrativa francesa niega la existencia de minorías etnolingüísticas sobre su territorio y todo lo que supone un ataque al monopolio del Ministerio de la Educación Nacional (MEN) sobre cuestiones escolares.

MAPA 1. LENGUAS VERNÁCULAS DE FRANCIA METROPOLITANA



1. Benjamín Tejerina define las movilizaciones etnolingüísticas como movimientos sociales «cuyo elemento central es la lengua que habla un grupo determinado. La pretensión fundamental de este movimiento social es que los habitantes de un territorio plurilingüe constituyan su definición grupal en torno al elemento lengua [...] como símbolo de adscripción al grupo de pertenencia o al que se desea pertenecer» (1999: 75-105).

La situación de las lenguas regionales en Francia depende de leyes ordinarias ya que no gozan de reconocimiento constitucional. La primera ley al respecto, la Ley Deixonne del 11 de enero 1951, definió que se podían enseñar esas lenguas durante tres horas por semana de modo optativo. En 1982, después de la elección del candidato socialista F. Mitterrand a la presidencia del Estado, la Circular Savary confirmó el derecho a dar clases en idioma regional en centros privados cuando el Estado no tenía la posibilidad de hacerlo en las escuelas públicas. En 1995, el MEN otorgó el estatuto de escuelas privadas concertadas con el Estado a las escuelas asociativas (Poignant, 1998: 31). Esta ley permitía enseñar las lenguas regionales en todo el sistema educativo, tanto privado como público, tanto monolingüe como bilingüe. Este sistema se ha generalizado en los departamentos y territorios de ultramar² a través de la Ley de Orientación de Ultramar del 13 de diciembre de 2000. Han sido creadas nuevas instituciones como el Alto Consejo de las Lenguas y Culturas de Francia (1985) y los Consejos Académicos de las Lenguas Regionales (2001) presentes en cada región para controlar la compatibilidad de esta enseñanza con las normas vigentes.

Los estudios realizados convergen en el hecho de que la enseñanza de las lenguas regionales se desarrolla en un momento en que su número de interlocutores es más bajo de lo que lo había sido nunca (Ministère de la Culture et de la Communication, 2003). Se estima que el 74% de los adultos franceses ha recibido una enseñanza en francés, el 10% habla principalmente francés y otro idioma, el 2% habla indistintamente dos idiomas, el 6% habla principalmente otro idioma y francés y que el 8% no habla francés. Lo mismo ocurre en el campo de la educación, ya que el número de alumnos en contacto con las lenguas regionales a través de la escuela es de 350.000 sobre un total de diez millones de alumnos, es decir, sólo el 3,5% de la población estudiantil.

Este desinterés se refleja en la documentación disponible sobre este tema. Por una parte, tanto los estudios sobre los nacionalismos periféricos (*Pôle Sud*, 2004) como los que se centran en la acción colectiva (Touraine y Dubet, 1981) escasean e ignoran las luchas por el idioma en sí para debatir sobre el carácter antiestatal o postmaterialista de estas movilizaciones (Loughlin, 2000: 10-28). Por otra parte, los avances en sociolingüística (*Revue Internationale d'Enseignement Sèvres*, 1994; Hagège, 1996; *Marges Linguistiques*, 1999; INSEE, 1999; Cerquiglini, 2003) se ven limitados por los pocos recursos disponibles y la fuerte politización que implica su financiación por entes representativos³. Por ello, siguiendo los pasos de C. Clairis (*et al.*, 1999) y P. Blanchet

2. Los territorios franceses de ultramar se dividen entre cuatro departamentos de ultramar (DOM: Martinica, Guadalupe, Guyana, Reunión) administrados como los departamentos metropolitanos; cuatro territorios de ultramar (TOM: Nueva Caledonia, Polinesia francesa, Wallis y Futuna y Tierras Australes) que gozan de mayor autonomía y dos territorios con un estatuto especial (Saint-Pierre y Miquelon, y Mayotte).

3. Por lo tanto, los datos seleccionados obligan a mantener una cierta reserva respecto a su fiabilidad y a su carácter comparable.

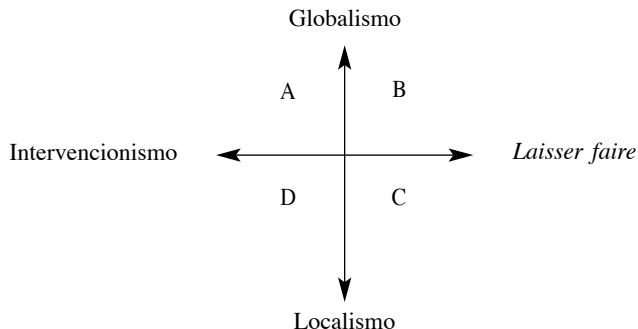
(*et al.*, 1999), pretendemos presentar un modelo de análisis que por una parte trata de poner de relieve los logros realizados por los movimientos sociolingüísticos en Francia después de cincuenta y cinco años de movilización, y que por otra ambiciona examinar las causas de este proceso. Por lo tanto, excluimos el análisis de las otras lenguas minoritarias como el hebreo o los idiomas de la inmigración.

Después de haber definido las bases de nuestro modelo, compararemos los diferentes resultados y modos de acción colectiva de los movimientos etnolingüísticos desde los años cincuenta en Francia. En conclusión, nos cuestionaremos sobre la validez de este análisis.

II. HACIA UN MODELO DE ANÁLISIS COMPARADO DE LAS MOVILIZACIONES ETNOLINGÜÍSTICAS

Considerando que una lengua no es un simple medio de comunicación sino que tiene un valor en sí, proponemos aquí un modelo en términos de *mercado lingüístico* donde varios colectivos intercambian su capital lingüístico para lograr maximizar su posición (Bourdieu, 1982; Grin, 1990: 153-174; Solé y Alarcón, 2001). Dos fuerzas animan este mercado (gráfico 1). Por una parte existe una tensión territorial entre actores localistas (a favor de las lenguas vernáculas) y globalistas (a favor del francés como *lingua franca* hegemónica); por otra parte, los partidarios del intervencionismo lingüístico (para apoyar a aquellos idiomas) y los del *laissez faire* (para dejar hacer las fuerzas del mercado) se enfrentan según una dimensión funcional. Desde este punto de vista, los militantes etnolingüísticos se ubican en la parte inferior del gráfico en posición defensiva mientras que el Gobierno francés se sitúa en la parte B⁴.

GRÁFICO 1. DIMENSIONES IDEOLÓGICAS DEL MERCADO LINGÜÍSTICO



4. Sin embargo, su posición evoluciona hacia la parte D en materia de relaciones lingüísticas internacionales en cuanto se toca al concepto de *exception culturelle*.

Teniendo en cuenta este marco, vamos a intentar explicar la paradoja que atraviesa estas movilizaciones. En efecto, tal como lo demostró D. Laitin (1988: 289-302), la intensa centralización política, social y económica del Estado impidió que se fundaran mercados periféricos donde elites locales pudieran fomentar lenguas vernáculas como medio de ascensión social. Sin embargo, de ser así, la promoción hegemónica del francés habría tenido que eliminar a los otros idiomas del mercado de forma homogénea. En lugar de ello, la defensa de los idiomas minoritarios se ha organizado. Además, a pesar de enfrentarse a una misma estructura de intereses, los movimientos de defensa etnolingüística han seguido una evolución claramente divergente⁵.

Para determinar las causas de tal evolución, es necesario tomar en cuenta todos los recursos (institucionales y estratégicos) al alcance de dichos movimientos. A nivel estructural, el primer factor que se debe considerar es la configuración del territorio, según como está delimitado con fronteras claras (como es el caso de las islas) o con límites borrosos. A continuación es preciso examinar la difusión del idioma local a través del número y origen de locutores respecto a la población total. Este dato requiere también un examen de la distribución espacial de las comunidades de hablantes, así como de su competencia lingüística. En cualquier caso, cabe señalar que los idiomas vernáculos poseen su propia dinámica: algunos se extienden de forma uniforme mientras que otros se dividen en variantes dialectales; algunos han sido normalizados y disponen de academias específicas mientras que otros siguen sin regulación alguna; algunos gozan de reconocimiento jurídico, mientras que otros no tienen existencia legal; finalmente, algunos son hablados más allá de las fronteras estatales y constituyen a veces un modelo externo capaz de guiar y legitimar las acciones de los movimientos dentro del sistema francés.

Por lo que se refiere a los intereses de los actores, el nivel de organización interna, es decir, el grado de liderazgo institucional de los movimientos estudiados parece tener importancia. Los soportes políticos de los que pueden beneficiarse dichos movimientos (elevados o débiles), pueden también ser provechosos, que estos soportes sean de origen nacionalista periférica, o que se trate de la benevolencia de un conjunto político exterior a estas luchas. Respecto a este último punto, considerando la violencia como la continuación de la política por otros medios, pocos estudios han puesto de relieve el efecto que ello podía generar para los defensores de las lenguas vernáculas (Martínez-Herrera, 2002). Puede ser interesante fijarse también en el tipo social de militantes

5. No se ofrecen las mismas oportunidades a los alumnos que quieren aprender un idioma regional en cada zona del Estado. El sistema de enseñanza varía entre las regiones donde compiten tres sistemas de aprendizaje (lengua como asignatura, bilingüe, inmersión) como en el País Vasco, en Bretaña, en Occitania, en Córcega y en Cataluña y las zonas donde sólo existe uno (lengua como asignatura). Existe también una diferencia clara entre las zonas que disponen de un currículo completo hasta el bachillerato (Occitania, País Vasco, Bretaña y Alsacia) y las demás. Por fin, las propuestas de convertir en asignaturas obligatorias las lenguas regionales en Córcega y en Nueva Caledonia nos obligan a reflexionar sobre la expresión de estas divergencias.

favorables a estas experiencias. Por último, nos interesa conocer los recursos de que disponen los miembros de estos movimientos, tanto a nivel financiero como humano, y, claro está, el origen de dichos recursos⁶.

Como lo veremos a continuación, los procesos de institucionalización que han adoptado estos movimientos para reforzar su posición en el mercado, han seguido tres pautas. Siguiendo el modelo de análisis definido por A. Hirschman (1970), algunos han optado por una estrategia de competición abierta con el francés (*voice*), otros por una de aislamiento (*exit*), mientras que los últimos se han resignado a aceptar las fuerzas del mercado (*loyalty*).

III. VOICE: UN MERCADO, VARIOS IDIOMAS

En este modelo (parte D del gráfico) entran los casos de Córcega y de Nueva-Caledonia, donde la acción colectiva etnolingüística consiste en imitar la política lingüística del Estado empezando por controlar las instituciones políticas regionales gracias al voto popular a favor de los partidos nacionalistas e imponiendo poco a poco el uso del idioma regional a través de los canales administrativos oficiales.

III.1. *El corso: las ventajas de la insularidad*

Los defensores del corso (*corsu*) han logrado que se den clases de y en corso directamente en las escuelas de la República, siempre que lo exijan el profesor y las asociaciones de padres de alumnos. En ciertas escuelas de primaria se dedican tres horas semanales para su estudio y aprendizaje y existe un sistema de enseñanza bilingüe hasta el final de primaria. Los colegios e institutos proponen el corso como una asignatura optativa en «lengua y cultura regionales» (LyCR) o como segunda o tercera lengua. Una vez aprobada la optativa de lengua corsa en el bachillerato, los alumnos pueden acceder a la licenciatura de corso que propone la Universidad de Córcega. Sin embargo, todos los estudiantes sin discriminación alguna reciben clases semanales de corso (Fusina, 2000), lo que limita el mercado de las clases para adultos. En la actualidad, la Asamblea de Córcega, de acuerdo con el ex gobierno socialista de L. Jospin, intenta imponer el corso como lengua obligatoria para todos los alumnos salvo en caso de rechazo por parte de los padres.

6. Por desgracia, no existe todavía una base de datos sobre el origen social de los padres de alumnos y militantes que participan en estas experiencias.

El corso es una lengua romance del grupo itálico hablada en Córcega. Según un estudio realizado en 1995, el 81% de la población (260.196 habitantes en total en 1999) entiende el corso, el 64% lo habla y el 57% sabe leerlo (EBLUL, 2004). Estas proporciones son más altas en Córcega del norte que en la parte sur, por el carácter más rural y aislado de la primera. Por lo cual, se trata más un caso de diglosia que de monolingüismo francés. El corso se divide entre el corso del norte (*lingua suprana*), del centro (*lingua mizana*) y del sur (*lingua suttana*), que pueden ser utilizados en la enseñanza sin discriminación según el concepto de «corso polinómico». Desde 1982 Córcega goza de un estatuto político-administrativo especial que ha sido reafirmado en 1992, 2000 y 2002. Lo cual implica privilegios fiscales y una competencia importante de la Asamblea de Córcega sobre los asuntos culturales, entre los cuales destaca la enseñanza del corso. La relación estrecha establecida entre dichos movimientos con las regiones italianas gracias al programa INTERREG, demuestra también la voluntad de desmarcarse del poder de las instituciones estatales francesas.

Existen escuelas de infantil y de primaria de aprendizaje por inmersión, pero su número es muy reducido. Por lo tanto, la enseñanza del corso se realiza mayoritariamente a través del servicio público, respaldado por asociaciones como *Scola Corsa* que produce material pedagógico o *A Caspa* para su cooficialización. Excluido en la Ley Deixonne, el corso obtuvo un reconocimiento legal sólo a partir de 1974 tras la fuerte movilización de amplios sectores de la sociedad corsa a favor de un estatuto para la isla y su idioma. Tanto la Universidad de Córcega como los partidos nacionalistas (que ocupan 8 de los 51 escaños de la Asamblea de Córcega —de centro-derecha desde 2004—) y los grupos terroristas desempeñaron y siguen desempeñando un papel fundamental para lograr concesiones a los partidos estatales (Loughlin, 1985: 101-113). De tal forma, el estatuto jurídico de Córcega otorgado bajo la presidencia de F. Mitterrand permite apoyar con fondos públicos la enseñanza del corso tal como lo reitera el nuevo proyecto de 2005 de la Asamblea para el desarrollo del corso.

III.2. *El kanak: nueva lengua del poder en la isla*

El caso del kanak, grupo de idiomas de Nueva Caledonia, se acerca al del corso. El kanak se enseña desde 1999 como lo preveían los Acuerdos de Matignon (1988) y de Nouméa (1999), paso previo a una autonomía superior de la isla, firmado por los gobiernos socialistas de M. Rocard y L. Jospin, los independentistas kanaks (población autóctona que representa el 44% de los 196.000 habitantes de la isla) y los colectivos caldoches (descendiente de los colonos partidarios del *statu quo*, 34% de la población). Esta lengua se enseña algunas horas por semana desde los centros de infantil hasta el bachillerato. Desde el año 2002 la enseñanza por inmersión está autorizada, aunque ya existía una red minoritaria de Escuelas Populares Kanaks por inmersión desde 1985. Al pro-

poner varias asignaturas de lengua kanak la Universidad de Nueva Caledonia toma muy en serio su función de legitimación indigenista pero sus iniciativas todavía se enfrentan a problemas estructurales debidos a la escasez de material pedagógico en kanak.

Se estima que un 38% de la población kanak, en su mayoría jóvenes, ya no habla su idioma de origen. Sin embargo, hasta ahora este grupo había sido excluido del poder, a favor de la comunidad caldoche. El idioma kanak se divide en 32 dialectos que corresponden a los diferentes valles del relieve. Una Academia de la Lengua se está desarrollando en la isla y ha favorecido la normalización y enseñanza de cuatro de los dialectos mayoritarios. Los militantes kanaks siguen con atención la política de regeneración cultural de los colectivos maoríes en Nueva Zelanda.

El auge del kanak ha sido fruto de la movilización de los grupos nacionalistas. Siguiendo una curva demográfica creciente, la población kanak ha llegado a representar la mayoría étnica de la isla, razón por la cual los nacionalistas reivindicaron el control político del territorio. Agrupados detrás del Frente de Liberación Nacional Kanak Socialista liderado por J-M. Tjibaou, los grupos a favor de la lengua kanak han impuesto el reconocimiento de su idioma como un símbolo de esta lucha —que pasó por durísimos enfrentamientos con la policía francesa de 1984 hasta 1988—. La reforma del estatuto de la isla permitió establecer instituciones específicas y desbloquear recursos públicos y regulares para la promoción de la cultura kanak.

IV. EXIT: FORMAR SU PROPIO MERCADO

Según este modelo los diferentes movimientos a favor de las lenguas regionales se congregaron en grupos de presión exterior al aparato estatal hasta conseguir un reconocimiento oficial por parte del gobierno. Es el caso del vasco, occitano, catalán, bretón, alsaciano y de los criollos. En la actualidad sólo los cinco primeros mantienen relaciones estrechas a través de una dinámica común⁷, pero todos se ubican en la parte D del gráfico 1.

IV.1. *El vasco: movilizaciones regionales transfronterizas*

La Ley Deixonne permitió a partir de 1951 impartir clases de vasco tres horas semanales en las escuelas de primaria. Las reformas de 1982 y 1995 hicieron posible la

7. Las asociaciones Calandreta, Seaska, La Bressola, ABCM y Diwan utilizan un sistema de formación del profesorado común. Desde 1996, el Instituto de Formación de las Lenguas de la República Francesa de Béziers forma los candidatos a la oposición de profesores de escuelas bilingües. Esta estructura federal es la puerta de acceso a los 86 establecimientos de enseñanza bilingüe, que concentran ya más de 5.000 alumnos.

propuesta del vasco como asignatura optativa a través de clases de LyCR o como segunda o tercera lengua. Desde 1982 se ha desarrollado un sistema de enseñanza bilingüe público y privado bajo la dirección de las asociaciones *Ikas-bi* y *Euskal-Haziak*. En 1997 reunían alrededor de 2.352 alumnos que pueden escoger la licenciatura de lengua vasca de las universidades de Pau-Bayona y Burdeos. En el ámbito de la enseñanza para adultos, la asociación *Alfabetatze Euskalduntze Koordinakundea* está presente en las siete provincias vascas francesas y españolas. En 1997 sus 97 profesores daban clases a 1.135 alumnos. Desde 1969, existe también un modelo de enseñanza por inmersión a través de las clases *ikastolak* de la asociación *Seaska*. En 1999, *Seaska* gestionaba 1.705 alumnos y 140 trabajadores repartidos entre seis escuelas de infantil (*ama-ikastolak*), 14 de primaria (*lehen mailak*), un colegio (*bigarren maila*) y un colegio-instituto (*Xalbador ikastegia*) (Stuijt, 1998).

El vasco o *euskera* es uno de los tres idiomas europeos (junto con el finlandés y el húngaro) que no pertenecen a la familia indoeuropea. Se divide en varios dialectos: en la parte francesa (*Iparralde*) coexisten el labortano y el bajo navarro; en la parte española (*Hegoalde*) el guipuzcoano, el vizcaíno y el alto navarro. El vasco se habla en la parte oeste del departamento de los Pirineos-Atlánticos que se corresponde con las provincias históricas de Labort, Baja Navarra y Soule. Se calcula que el 27% de los habitantes habla vasco y que el 9% lo entiende pero lo habla poco, es decir, 70.000 vasco-parlantes activos y 20.000 vasco-parlantes pasivos sobre una población total de 258.000 habitantes (EBLUL, 2004). La mayoría de los vasco-parlantes se reparte entre los valles aislados de Soule y de Baja Navarra. Entre ellos destaca la gente mayor (35% de los locutores tienen más de 64 años) y los agricultores (17%). Desde 1918 la Academia de Lengua Vasca fomenta el vasco normalizado, el *euskera batua* (Sarasola, 1994: 71-86). Siendo el vasco el idioma cooficial de la comunidad autónoma de Euskadi desde 1980 y en una parte de la comunidad foral de Navarra desde 1988, *Seaska* forma parte de la Confederación de *ikastolak* que desde 1988 reúne todas las *ikastolak* de *iparralde* y *hegoalde*, con el objetivo de elaborar un sistema de enseñanza homogéneo.

En posición minoritaria, las asociaciones de enseñanza paritaria no se han beneficiado de la corriente nacionalista. En cambio, *Seaska* se ha desarrollado sin demasiados problemas hasta 1974, contando entonces con 14 clases y 175 niños escolarizados (Jacob, 1994). En 1977 el *préfet*⁸ del departamento de los Pirineos-Atlánticos prohibió la apertura de la *ikastola* de Saint-Palais (Baja Navarra), por no respetar las normas básicas de una escuela primaria. Este caso generó mucha tensión entre las autoridades estatales francesas y *Seaska*, respaldada ideológicamente entonces por el grupo terrorista *Iparretarrak*. En 1983 algunos miembros de *Seaska* empezaron una huelga del hambre que duraría un mes, para que el MEN respetara el acuerdo previo de integración

8. Equivalente al delegado del Gobierno español.

parcial de las ikastolak al sistema público. Desde entonces, las relaciones con el MEN se han suavizado. Al no gozar de ningún apoyo político mayoritario en el departamento, Seaska, cuyos líderes se suelen reclutar en el cuerpo de profesores y sindicalistas, hace frente sola al éxito de sus clases. Por ello, cuenta con la colaboración de las asociaciones culturales que participan en la feria anual Herri Urrats y, desde 1992, con el apoyo de las ikastolak españolas y del Gobierno Vasco que alimentan un fondo de ayuda a las ikastolak francesas.

IV.2. *El occitano: un problema de territorialización*

Gracias a la Ley Deixonne y a la Circular Savary, se dan clases de introducción al occitano en las escuelas públicas desde el nivel de infantil hasta el instituto. Desde 1989 existen también clases bilingües estatales y los colegios e institutos permiten estudiar el occitano como segunda o tercera lengua. Del mismo modo, el occitano puede ser elegido como asignatura optativa de LyCR para los estudiantes que cursan el bachillerato, y como licenciatura en las universidades de Pau, Burdeos, Montpellier y Toulouse. Sin embargo, la fusión entre la asociación Calandreta de Pau y la de Béziers, creadas en 1976, permitió abrir centros de enseñanza por inmersión (Touraine y Dubet, 1981) ahora gestionados por una Confederación de las calandretas. Existen actualmente cuatro escuelas de educación infantil (*maternales*), 26 de primaria (*primaris*), un colegio (*college*) y un instituto (*liceu*) donde se reparten 1.686 alumnos y 98 profesores. La asociación Calandreta organiza también clases para adultos.

El occitano o lengua de Oc, se oponía antiguamente a la lengua de Oïl que se hablaba en la parte norte del país (Oc y Oïl significan «sí»). Se trata de una lengua romance que se habla en el sur de Francia a lo largo de 31 departamentos⁹. Se divide en cuatro grupos dialectales: el gascón, el languadociano, el provenzal y el norte-occitano, que fueron normalizados después de la Segunda Guerra Mundial por el Instituto de Estudios Occitanos. Se estima que de los 15 millones de habitantes del sur de Francia, el 48% entiende el occitano, el 28% lo habla, el 9% lo utiliza cada día, el 13% puede leerlo y el 6% escribirlo (Berthoumieux, 1998). Las zonas con mayor proporción de hablantes son las del Pirineo y la parte montañosa de Provenza, ambas con escasa proporción de activos (en Aquitania, el 33% tiene más de 65 años y el 30% se compone de agricultores). Se habla también occitano en el Valle de Arán (España) donde es lengua cooficial desde 1983 y en el Piamonte (Italia), regiones con las cuales las calandretas mantienen relaciones.

9. Equivalentes administrativos a las provincias españolas pero sin la base cultural que caracterizaba las provincias francesas del Antiguo Régimen.

Aparecida en plena efervescencia regionalista liderada por el movimiento *Luttès occitanes* y los comités *Volem viure al país*, las diferentes asociaciones que componen Calandreta sufren de su extrema descentralización. Razón por la cual la junta directiva se compone de dos copresidentes (uno más vinculado al oeste y el otro a la parte este). Los soportes políticos varían según el territorio. La sintonía con las autoridades regionales socialistas de Aquitania y Midi-Pyrénées contrasta con los problemas encontrados en el sureste del país, en las regiones Languedoc-Roussillon (ahora socialista) y Provence-Alpes-Côte d'Azur dominadas por una alianza gaullista-liberal. En 1997, el presidente del *Conseil Général* del Hérault¹⁰ se opuso a la apertura del colegio calandreta mandando un grupo de policías para impedir el acceso al edificio. A pesar de esta oposición, el colegio abrió sus puertas gracias a la intermediación del poder judicial en 1998. Así, a pesar del estatuto de escuela privada concertada que permite la remuneración de algunos profesores, la financiación del grupo Calandreta depende en gran parte de la buena voluntad de los responsables de las entidades locales y regionales, con toda la precariedad que supone esta situación en caso de cambio político. La asociación se autofinancia también organizando una Fiesta de las Calandretas que agrupa a los colectivos militantes occitanistas.

IV.3. *El catalán: un modelo inacabado*

Como en los casos precedentes, la enseñanza del catalán (*català*) empezó en 1951 con tres horas semanales y se amplió progresivamente hasta llegar a poder ser elegido como optativa de LyCR o bien como segunda o tercera lengua en los colegios e institutos públicos (pero no bilingües). Al acabar el instituto, la Universidad de Perpiñán propone una licenciatura de filología catalana a los estudiantes. Existen también clases de catalán para adultos promocionadas por varias asociaciones privadas. En la Cataluña francesa, el modelo de aprendizaje del catalán por inmersión se fundamenta en la acción de la asociación La Bressola que ejerce en Perpiñán desde 1976. En el año 2003 la asociación contaba con 21 profesores para 400 alumnos repartidos en siete centros de infantil (*maternal*) y primaria (*maternal-primaris*). A pesar de la buena voluntad de los padres de alumnos de La Bressola, no existe todavía un colegio donde los niños puedan aprender en catalán. Este dato supone marcharse a Cataluña sur o dejar el aprendizaje.

El catalán es una lengua romance que se habla en las comunidades autónomas españolas de Cataluña (catalán central y noroccidental), Baleares (balear), en la Comunidad Valenciana (valenciano) así como en la ciudad del Alguer (algueré) en Cerdeña. En Francia se habla la variante septentrional del catalán en el departamento de los Pirineos-

10. Diputación del departamento de Montpellier.

Orientales, donde se calcula que sobre un total de 363.000 habitantes, cerca de 165.000 personas (45%) lo entienden y 102.000 lo hablan (28%). Las zonas catalano-parlantes se sitúan mayoritariamente en Cerdaña y en Capcir, aunque se practica también en las áreas aisladas de la llanura costera. En ambos casos afecta a una amplia proporción de jubilados y agricultores. El catalán ha sido normalizado a partir de 1913 en el marco del Institut d'Estudis Catalans, lo que supone el apoyo ocasional del Gobierno Autonómico de Cataluña y del Gobierno de Andorra a las iniciativas de La Bressola.

Liderada por dicha asociación, la movilización a favor del catalán ha sufrido numerosos conflictos políticos, debidos a la lucha entre derechistas e izquierdistas en el departamento y dentro de la asociación, en gran parte constituida por profesores. Así, en 1981, una crisis interna provocó la dimisión de su Consejo Directivo. En 1982 la organización recibió su primera ayuda oficial por parte del ayuntamiento de Perpiñán pero el mismo año el Consejo General de los Pirineos-Orientales se negó a examinar la solicitud de subvención de La Bressola, lo cual provocó el inicio de una huelga de hambre por parte de seis de sus miembros. En 1985 el Consejo Constitucional anuló la propuesta del ministro socialista de cultura J. Lang de financiar la mitad de los sueldos de los profesores de La Bressola. Al año siguiente el gobierno socialista propuso la integración de la plantilla de La Bressola en el sistema educativo público, pero con el nuevo gobierno de centro-derecha de J. Chirac ordenó que la asociación introdujera en su currículo un 50% de francés. Al rechazar la oferta, La Bressola perdió las subvenciones públicas. Aún así sus profesores decidieron seguir dando clases hasta que el primer ministro M. Rocard reestableciera las ayudas en 1988. Finalmente en 1995 los establecimientos gestionados por La Bressola recibieron el estatuto de escuelas privadas concertadas.

IV.4. *El bretón: en la encrucijada*

Ciertas escuelas públicas primarias proponen hasta tres horas de bretón (*brezhoneg*) por semana desde 1951. Del mismo modo, los colegios e institutos proponen aprender el bretón a través de la asignatura de LyCR o como segunda o tercera lengua y contaban con un total de 6.703 alumnos en 2003. En paralelo, las asociaciones Div Yezh y Dihun promocionan el aprendizaje bilingüe en las escuelas públicas y privadas desde 1983, agrupando así a unos 5.403 alumnos en 2003. Las universidades públicas de Rennes y Brest ofrecen licenciaturas de estudios célticos. Existen también clases de bretón para adultos que imparten las asociaciones Ar-Falz, Sar-Hed, Stumdi y Roudour a unas 7.731 personas (Ar Mogn, 2003). Al margen del sistema escolar clásico, desde 1977, la asociación Diwan propone un tipo de enseñanza por inmersión lingüística. En la actualidad, sus 2.761 alumnos se reparten entre 33 escuelas infantiles (*skoll vamm*) y primarias (*skoll kentan derez*), tres colegios (*skola*) y un instituto (*lise*).

El bretón es un idioma de la familia britónica (como el galés y el córnico), rama del grupo celta. Se divide en cuatro dialectos: el leonés, el tregorio, el cornuallés y el vane-tés. Varios sondeos indican que sobre un total de 2.973.000 habitantes, aproximadamente 450.000 personas entienden el bretón (15%) y 300.000 lo hablan (10%) (EBLUL, 2004), sobre todo en los departamentos de *Finisterre* y de *Ile-et-Vilaine*, donde reen-cuentra una amplia proporción de jubilados y una mayoría de agricultores, 30%). Normalizado por el Office de la Langue Bretonne, existen pocas relaciones institucionales con las regiones vecinas de habla bretónica como el País de Gales (Timm, 2001: 104-127; Cole y Williams, 2004: 554-579).

Mientras la enseñanza del bretón en las escuelas públicas y privadas se ha desarrollado con normalidad, la asociación Diwan ha sufrido numerosos altibajos. La primera aula de infantil gestionada por la asociación Diwan abrió en 1977. En 1986 el acuerdo para integrar 31 profesores en la enseñanza pública firmado con el Gobierno socialista no se aplicó tras la elección de J. Chirac. Al año siguiente, el ejecutivo centralizado de Diwan se puso en contacto con las autoridades de los departamentos donde todavía se practicaba el bretón y con la presidencia socialista del Consejo Regional de Bretaña¹¹ (tradicionalmente conservador, menos desde 2004) para poder financiar los contratos de diez profesores. En 1993, nueve profesores de la asociación lograron obtener el estatuto de funcionarios. En 1995 sus miembros aceptaron la oferta de financiación del MEN como una escuela privada confesional concertada. En 2001 los servicios competentes del Estado establecieron un convenio con los representantes de Diwan para proporcionar un estatuto público a sus centros escolares, pero el Consejo de Estado¹² suspendió el acuerdo por su incompatibilidad con la ley vigente. Mientras, las donaciones y la organización de eventos culturales festivos permiten paliar en parte la falta de recursos ya que, paradójicamente, Diwan (que está compuesta por numerosos maestros y figuras del sindicalismo bretón) no mantiene relaciones con el nacionalismo político bretón (la Unión Democrática Bretona tiene una representación regional marginal), pues éste se ha visto desacreditado por haber colaborado con el régimen nazi entre 1942 y 1945 (Keating, 1985: 1-18).

IV.5. *El alsaciano: amistades peligrosas con el alemán*

La Ley Deixonne se extendió al alsaciano (*Elsässerdeutsch*) sólo a partir de 1953 (Cichon, 1991: 71-87). Su enseñanza en los centros públicos de primaria se practicó

11. Equivalente a los gobiernos autonómicos españoles pero con recursos financieros y competencias muy inferiores.

12. Equivalente al Tribunal Constitucional español pero limitado a los asuntos de la administración central.

hasta 1991 gracias a un programa específico puesto en marcha por el MEN en el departamento. A partir del 1982 los alumnos empezaron a recibir clases diarias de alemán de 30 minutos. Este sistema reunía 171.026 alumnos en el 2001. Existen clases bilingües en ciertas escuelas públicas que acogían 7.324 alumnos en el año 2001. Desde 1991 la asociación ABCM-Zweitsprachigkeit ha abierto sus propias aulas bilingües de primaria tras diez años de esfuerzos y de trámites con los representantes del Estado. Se calcula que en 2001, la asociación ABCM gestionaba unas 211 aulas bilingües públicas que comprendían un total de 670 alumnos. Una multitud de asociaciones dan también clases para adultos.

El alsaciano es una variante dialectal del alemán. Se habla bajo varias formas en Alsacia y en Mosela: la fránica renana (*westfranzmittledeutsch*) en el norte de Alsacia y la alemana (*elsässerdeutsch*) en el sur; la fránica moselana en el norte-oeste de Mosela y la renana en el sur-este. La grafía de estos dialectos es la misma que la del alemán estándar (*hochdeutsch*) que se habla en Alemania, Austria, y en ciertas zonas de Bélgica, Suiza, Dinamarca e Italia. Este vínculo con el alemán es ambiguo ya que tiene tendencia a sustituirse el alsaciano como lengua local. Según recientes investigaciones la práctica del alsaciano en Alsacia y Mosela regresa a pesar de haber sido dos veces anexionadas a Alemania (1871-1918 y 1940-1945). Se estima que actualmente, aproximadamente 625.000 personas lo hablan (36%) (EBLUL, 2004), sobre un total de 1.734.145 habitantes, en la zona interior del Bajo Rin y entre la gente mayor de la región (86% de los locutores tienen más de 60 años).

Alsacia y Mosela no han conocido movilizaciones nacionalistas desde 1945, en gran parte a causa del descrédito del nacionalismo alsaciano por haber sido aliado de la Alemania nazi. Desde 1995 la asociación ABCM goza de un estatuto de escuela privada concertada. Por consiguiente, en 1998, 7 de sus 50 profesores eran ya pagados por el Estado. ABCM, asociación centralizada en Estrasburgo formada por profesionales del campo educativo, suele reclutar profesores de habla alemana en Alsacia, Alemania o Austria y se beneficia del apoyo financiero de las provincias del Rin, de la región de Alsacia, de la Comisión europea (programa europeo INTERREG) y de las fundaciones alemanas Herrmann-Niermann-Stiftung y Bosch-Stiftung.

IV.6. *Las lenguas de ultramar: en busca de un reconocimiento institucional*

La situación de los idiomas de ultramar es muy variada, tanto a nivel de los grupos lingüísticos como de las divisiones dialectales. Así, en Martinica, Guadalupe y La Reunión se hablan criollos francófonos. En Guyana, se encuentran criollos *bushinenge* a base de inglés y de portugués, junto con varios idiomas amerindios. En Tahití, Wallis y Futuna y Mayotte los idiomas del grupo polinesio compiten a igualdad con el francés, mientras que en Saint-Pierre y Miquelon se habla casi exclusivamente francés.

A pesar de ello, estos idiomas tienen la característica común de seguir siendo lenguas maternas que se transmiten sobre todo de forma oral en el seno de la familia. En ciertos casos, persisten las polémicas sobre su forma escrita, ya que no existe siempre una clara normalización.

Los criollos de los DOM gozan del estatuto de lenguas regionales sólo desde 1995. Por lo tanto se habla criollo con los alumnos más jóvenes en las escuelas de infantil y de primaria pero no existen todavía clases bilingües. Una vez en secundaria, el criollo desaparece casi por completo. Se pueden enseñar en las escuelas de primaria, en los colegios e institutos como asignatura optativa en LyCR. Existen licenciaturas en las universidades concertadas, sin embargo, estos cambios no afectan a las lenguas amerindias de Guyana que todavía no han sido reconocidas legalmente.

Por lo que a los TOM se refiere (menos Nueva Caledonia), en Haití, el criollo se enseña desde hace veinte años. El tahitiano está en una situación similar ya que gracias al apoyo político y financiero de la Academia tahitiana, se enseña en los colegios e institutos bajo la denominación de lengua regional. En Wallis y Futuna, cinco aulas de infantil acogen también a sus alumnos en walisiano y futuniano. Además, los colegios proponen una hora de lengua regional por semana. En Mayotte, la diversidad lingüística (francés, árabe, mahorés, malgache, etc.) es tal que hace difícil la puesta en marcha de un modelo común. No obstante, el mahorés se enseña a través de la optativa LyCR.

V. LOYALTY: LAISSER FAIRE EL MERCADO

Se trata de un antimodelo que reúne los casos restantes que no han conocido una movilización fuerte y por lo tanto cuentan con una débil institucionalización (parte C del gráfico 1). Los otros idiomas regionales cuyo número de parlantes es escaso y que no han sido objeto de movilizaciones tan importantes conocen situaciones muy variadas. Es el caso de las lenguas de Oïl (*champanés, gallo, picardo, poitevin, saintongeais*, normando y *morvandiau*), del flamenco occidental, del franco-provenzal y del luxemburgués.

El primer grupo de lenguas es hablado por unas 204.000 personas al norte del río Loira, gente mayor y rural en mayoría. En algunas escuelas dedican hasta tres horas por semana a su enseñanza-aprendizaje. El caso del *gallo* es particular ya que puede ser elegido como asignatura optativa en el bachillerato en la academia de Rennes en Bretaña.

El flamenco occidental (*westhoek*) se habla en la zona fronteriza con Bélgica donde es idioma oficial junto con el francés. En cambio, se estima que alrededor de unas 100.000 personas lo hablan en Francia. Se enseña en algunas escuelas de primaria durante un máximo de tres horas semanales, mientras que en el colegio se puede elegir como optativa. La Universidad de Lille imparte clases de flamenco y existen también clases para adultos.

El franco-provenzal, también llamado saboyano, valdotino o valeriano, es un idioma practicado en la triple frontera entre Francia, Suiza y la región italiana del Valle de Aosta. Se supone que unas 60.000 personas en total lo siguen utilizando, sobre todo en la parte italiana. Se enseña en algunas escuelas francesas tres horas por semana.

En el caso del luxemburgués, se calcula que aproximadamente 40.000 personas lo hablan en la región francesa de Lorena, fronteriza con Luxemburgo. Presente en la educación primaria, sólo un colegio propone clases de luxemburgués de forma experimental. Sin embargo, el Gran Ducado de Luxemburgo lo protege como patrimonio cultural nacional (Aménagement Linguistique dans le Monde, 2004).

VI. CONCLUSIÓN: UN MERCADO LINGÜÍSTICO SEGMENTADO

Desde una perspectiva ecolingüística no se puede negar que el establecimiento de un mercado lingüístico, fenómeno paralelo a la modernización del Estado, no ha eliminado por completo a los competidores de la lengua oficial. Al contrario, la lucha etnolingüística se ha ampliado estos últimos años, adoptando varias formas de acción colectiva. Sin embargo, no deja de extrañar que las movilizaciones etnolingüísticas, lideradas por una elite provincial de militantes urbanos, defiendan lenguas que son ante todo un fenómeno rural que afecta a personas de más de 65 años (menos en Córcega y en Nueva Caledonia) (Bourdieu y Boltansky, 1980: 2-17). En algunos casos, la ruptura de la transmisión lingüística en el ámbito familiar de un tipo determinado de dialecto es parcialmente sustituida por la transmisión escolar de una *koine* normalizada alejada de la realidad lingüística local (menos en Córcega y en Nueva Caledonia).

Los factores más relevantes a la hora de explicar las diferencias de resultados entre movimientos son varios. La proporción de locutores respecto al territorio es un dato esencial, y como era de suponer, el aislamiento de las islas favorece las movilizaciones efectivas. Sin embargo, otras variables entran en cuenta: por una parte el grado de integración de las asociaciones etnolingüísticas respecto al resto de la sociedad civil y política, y por otra el comportamiento de los gobiernos estatales sucesivos. En la mayoría de los casos, la movilización nacionalista política se ha desolidarizado de la lucha cultural por el reconocimiento de la lengua regional (Judge, 2000). Sin embargo, los casos corso, kanak y, en menor medida, vasco, se diferencian por el fuerte vínculo que existe todavía entre estas dos dimensiones (Grilli di Cortona, 2001: 185-234), lo que tendería a demostrar que en ciertos casos las estrategias violentas son eficaces para conseguir flexibilizar los estatutos políticos territoriales a favor de más autonomía local. Pero aún en estos últimos ejemplos se observa una evolución notable de los repertorios de acción colectiva (Tilly, 1984: 89-106). Basados inicialmente sobre los principios del marxismo-leninismo y luchando contra el *colonialismo interior* (Lafont, 1967) estos movimientos han aceptado progresivamente el diálogo con las autoridades estatales. Este

paso de la manifestación callejera a la discusión bilateral ha sido facilitado, claro está, por la posición siempre menos rígida del Gobierno francés al respecto, ya que poco a poco fue integrando dichas reivindicaciones en su agenda política.

A diferencia de los Estados vecinos (España, Italia, Bélgica, etc.), la Constitución francesa todavía no reconoce la diversidad lingüística como parte de su patrimonio cultural (Goetschy, 1995: 108-125). En este largo proceso aún inacabado, es preciso insistir sobre el papel que desempeñó el Partido Socialista que permitió poner en marcha las primeras medidas a gran escala —en gran parte porque los militantes etnolingüísticos forman una parte importante de su electorado tradicional (profesores y funcionarios)— (Bourdieu y Boltansky, 1980: 2-17). Sin embargo, el *ethos* jacobino sigue siendo muy difícil de romper a pesar de las presiones internas e internacionales. Sin una ambiciosa política de planificación lingüística (parte A del gráfico 1), que pasa por un proceso de descentralización fiscal y política, podemos prever que el prestigio de los idiomas vernáculos seguirá bajando, ya que, como tienden a aumentar los costes de transacción social, su valor en el mercado es escaso. Esta falta de actuación está jugando a favor de la extrema derecha liderada por el Frente Nacional que en Alsacia y en Provenza ha logrado instrumentalizar los idiomas regionales con objetivos electorales.

Referencias

- Aménagement Linguistique dans le Monde (Universidad de Laval, Quebec), <http://www.tlfg.ulaval.ca/axl/index.shtml> (última consulta el 10 de julio de 2006).
- Ar Mogn, Olier. 2003. *The Breton language in education in France*. Leeuwarden: Mercator-Education.
- Berthoumieux, Michel. 1998. *The Occitan language in education in France*. Leeuwarden: Mercator-Education, 2 ed.
- Blanchet, Philippe; Breton, Roland, y Harold Schiffman. ed. 1999. *Les langues régionales de France: un état des lieux à la veille du XXIe siècle*. Lovaina: Peeters.
- Bourdieu, Pierre. 1982. *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. París: Fayard.
- Bourdieu, Pierre, y Luc Boltansky. 1980. «Le fétichisme de la langue», *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 3: 2-17.
- Cerquiglini, Bernard. 2003. *Les langues de France*. París: Presses Universitaires de France.
- Cichon, Meter. 1991. «Sprachenpolitik und sprachliche minderheiten in den Europäischen gemeinschaften: das beispiel frankreich», en Ingrid Gogolin, ed., *Kultur-und sprachenvielfalt in Europa*. Münster: Waxmann.
- Clairis, Christos; Denis Costaoeuc y Jean-Baptiste Coyos. ed. 1999. *Langues et cultures régionales de France. Etat des lieux, enseignement, politiques*, París: L'Harmattan.

- Cole, Alistair, y Colin Williams. 2004. «Institutions, identities and lesser-used languages in Wales and Brittany», *Regional and Federal Studies*, 14, 1: 554-579.
- EBLUL (European Bureau for the Lesser Used Languages), (última consulta el 10 de julio de 2006).
- Fusina, Jacques. 2000. *The Corsican language in education in France*. Leeuwarden: Mercator-Education.
- Goetschy, Henri. 1995. «La France et les langues régionales», en André-Louis Sanguin y Henri Goetschy, eds., *Langues régionales et relations transfrontalières en Europe*. París: L'Harmattan.
- Grilli di Cortona, Pietro. 2001. «Pochi voti, tanta influenza. Nazionalismi e partiti nazionalisti in Europa», *Rivista Italiana di Scienza Politica*, 31, 2: 185-234.
- Grin, François. 1990. «The economic approach to minority languages», *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 11: 153-174.
- Hagège, Claude. 1996. *L'enfant aux deux langues*. París: Odile Jacob.
- Hirschman, Albert. 1970. *Exit, voice, and loyalty: responses to decline in firms, organizations and states*. Cambridge: Harvard University Press.
- INSEE (Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques). 1999. *Enquête famille et langues régionales*. París: INSEE.
- Jacob, James E. 1994. *Hills of conflict. Basque nationalism in France*. Reno: Nevada University Press.
- Judge, Anne. 2000. «France: one state, one nation, one language», en Stephen Barbour y Cathie Carmichael, eds., *Language and nationalism in Europe*. Oxford: Oxford University Press.
- Keating, Michael. 1985. «The rise and decline of micronationalism in mainland France», *Political Studies*, 33: 1-18.
- Lafont, Robert. 1967. *La révolution régionaliste*. París: Gallimard.
- Laitin, David. 1988. «Language games», *Comparative Politics*, 20, 3: 289-302.
- Loughlin, John. 1985. «A new deal for France's regions and linguistic minorities», *West European Politics*, 8, 3: 101-113.
- Loughlin, John. 2000. «Regional autonomy and State paradigm shifts in western Europe», *Regional and Federal Studies*, 10, 2: 10-28.
- Marges Linguistiques. 1999. *Langues régionales*, 10, novembre 2005/janvier 2006, <http://www.marges-linguistiques.com/>.
- Martínez-Herrera, Enrique. 2002. «Nationalist extremism and outcomes of State policies in the Basque country, 1979-2001», *International Journal on Multicultural Societies*, 4, 1.
- Ministère de la Culture et de la Communication. sábado 4 de octubre de 2003. *Premières assises nationales des langues de France*. París: Cité des Sciences et de l'Industrie.
- Oakes, Leigh. 2001. *Language and national identity. Comparing France and Sweden*. Amsterdam: John Benjamin Publishing Company.

- Poignant, Bernard. 1998. *Rapport sur les langues et cultures régionales*. París, Ministère de la Culture.
- Pôle Sud*. 2004. *Les partis régionalistes et nationalistes*, 20.
- Revue Internationale d'Enseignement Sèvres*. 1994. *Les langues régionales et l'Europe*, 3.
- Sarasola, Ibón. 1994. «El difícil camino de la normalización de la lengua vasca», en María Fernanda de Abreu, ed., *Lenguas de España. Lenguas de Europa*. Madrid: Veintiuno.
- Solé, Carlota, y Amado Alarcón. 2001. *Llengua i economia a Catalunya*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.
- Stuijt, Mark. 1998. *The Basque language in education in France*. Leeuwarden: Mercator-Education.
- Tejerina, Benjamín. 1999. «El poder de los símbolos. Identidad colectiva y movimiento etnolingüístico en el País Vasco», *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 88: 74-105.
- Tilly, Charles. 1984. «Les origines du répertoire de l'action collective contemporaine en France et en Grande-Bretagne», *Vingtième Siècle*, 4: 89-106.
- Timm, Leonora. 2001. «Ethnic identity and minority language survival in Brittany», en Camille O'Reilly, ed., *Language, ethnicity and the state*, vol. I. Londres: Palgrave.
- Touraine, Alain, y François Dubet. 1981. *Le pays contre l'Etat, luttes occitanes*. París: Seuil.
- Weber, Eugen. 1977. *Peasants into Frenchmen. The modernization of rural France*. Londres: Chatto and Windus.

Presentado para evaluación: 23 de noviembre de 2005

Aceptado para publicación: 25 de octubre de 2006

JEAN-BAPTISTE HARGUINDÉGUY

Jean-Baptiste.Harguindeguy@iue.it

Jean-Baptiste Harguindéguy es profesor ayudante en el Instituto de Estudios Políticos de Burdeos e investigador asociado en el Instituto Universitario de Estudios Europeos de la Universidad Autónoma de Barcelona. Trabaja sobre las políticas públicas, la integración europea y las movilizaciones territoriales. Ha publicado en 2006 *L'Europe par les frontières? La mise en œuvre de l'initiative communautaire INTERREG III A en faveur de la coopération franco-espagnole*. París: L'Harmattan.

MARÍA BALLESTER LÓPEZ

mbalo@alumni.uv.es

María Ballester López es licenciada de filología clásica en la Universidad de Valencia. Trabaja actualmente sobre la educación infantil y primaria en lengua regional en la comunidad valenciana. En 2004 ha participado en la investigación dirigida por Carmen Agulló (ed.), *Cincuenta años de educación en Onteniente*.