

---

LEAH BONNÍN

# LA EDUCACIÓN EN CATALUÑA

## 25 AÑOS DE NACIONALISMO

*¿Ha sabido la sociedad catalana construir un sistema de educación capaz de crear ciudadanos libres o, por el contrario, ha usado la libertad para imponer otra suerte de exclusión, análoga a la que padeció por años? Leah Bonnín, nacida en Barcelona y con hijos educados en democracia, desnuda las estrategia —y los mitos— del nacionalismo educativo catalán.*

**E**N UNA CARTA DIRIGIDA A LA PROFESORA DE LENGUA Y LITERATURA Cécile Ladjali, George Steiner afirmaba que es en la enseñanza secundaria, y no en la universidad, “donde se libran las más decisivas batallas contra la barbarie y el vacío”, porque tal y como plantean estos dos maestros en su libro-entrevista *Elogio de la transmisión*, es en la ado-

lescencia, en ese “momento en que el ingenio y el corazón se hallan en un estado de extrema vulnerabilidad”, cuando el profesor tiene la posibilidad de conducir al alumno hacia el conocimiento de otros universos (la filosofía, las matemáticas, la historia, la literatura, la biología...), de sobrepasar sus limitaciones sociales, domésticas, personales, e incluso físicas, y de introducirlo en lo trascendente a través de la transmisión de la cultura recibida. A sabiendas de que nadan contra corriente, estos dos maestros —“un maestro de renombre internacional y una profesora de barrio”— ponen en solfa la ideología políticamente correcta que en las últimas décadas ha penetrado en las reformas educativas de España y de los países de nuestro entorno.

Pero posturas como las de Cécile Ladjali y George Steiner son excepcionales porque parece que todavía no nos hemos recuperado de los criterios que orientaron los planes de estudio desde la implantación de la LOGSE en 1991 (reforma educativa dirigida y pactada entre el PSOE y algunos partidos nacionalistas) hasta el presente —la LOCE del Partido Popular, basada en el fomento de la cultura del esfuerzo y el control externo del apren-

dizaje o reválida, nunca llegó a implantarse—, a pesar de haber dado sobrada constancia de su ineficacia. A saber: que la misión de escuelas e institutos no es la de transmitir conocimientos sino educar en los valores de la convivencia, cuidar del bienestar de los alumnos y mantener en alza su autoestima; que la memorización es un valor en desuso y que, según la concepción constructivista del aprendizaje —para la que el alumno no aprende, sino que construye por sí mismo los conocimientos—, la tarea del profesor es motivar; que para evitar frustraciones y desmoralizaciones es preferible evitar los exámenes y suprimir la notas; que, a pesar de la importancia de lo universal y común, lo que debe prevalecer en los planes de estudio es el fomento de lo propio y particular de cada comunidad autónoma.

Y si la situación de la educación en España es desoladora, en comunidades autónomas como la catalana alcanza cotas de patetismo, puesto que, a los efectos adversos de la LOGSE, hay que sumar los no menos nocivos de un nacionalismo que, durante veinticinco años, ha concebido el sistema educativo como piedra angular de sus fines políticos. Porque la premisa ideológica

(aceptada con distinta intensidad por los partidos autonómicos mayoritarios, CIU y PSC-PSOE), que en Cataluña sirvió para que los nacionalistas participaran en la elaboración de la LOGSE y la adaptaran con entusiasmo y premura a la particularidad local, se centró en el fomento de localismos y regionalismos (con posterioridad, el PP trató de implantar la Ley de Humanidades, que tenía la intención de amortiguar el efecto particularista en la enseñanza de la historia, pero no lo consiguió) que promovía, algo muy acorde con la identificación entre lengua, cultura y nación que hace la ideología nacionalista. Como señala entre otros Juan Ramón Lodares en *Lengua y patria* (Madrid, 2002) y *El porvenir del español* (Madrid, 2005), concepción ciega ante el hecho de que más de la mitad de la población catalana tenga como lengua materna el castellano, o ajena a la realidad de que las áreas con lengua común son económicamente más ricas que las que carecen de ella porque organizan medios de comunicación que facilitan intercambios de todo tipo; visión tan entusiasta como ignorante de que, en el primer tercio del siglo XIX, por ejemplo, la ideología del español como lengua común de España procediera de escritores catalanes como Ballot, Piferrer o Pii Arimon, de los liberales y del movimiento obrero; y sin embargo sabedora de que, según concluye Jesús Royo en *Arguments per al bilingüisme* (Barcelona, 2001), el proceso de diferenciación nacional(ista) y lingüística favorece sólo a los grupos que la alientan, es decir, las élites sociales vinculadas al nacionalismo.

El mensaje compartido por nacionalistas de distintas tendencias (desde Convergència i Unió hasta los sectores más nacionalistas del PSC-PSOE, que controlaban y continúan controlando el aparato del partido, pasando por Iniciativa per Catalunya y Esquerra Republicana de Catalunya) era clave: el castellano había sido impuesto a la población catalana a lo largo de cuarenta años de franquismo y había que actuar de inmediato para reparar este hecho. El sistema educativo, en consecuencia, iba a convertirse en instrumento estrella de la política nacionalista. A través del intervencionismo político en las instituciones educativas, había que proteger la lengua débil, el catalán; había que establecer un campo de actuaciones para que ésta se convirtiera en lengua pública única; había que hacer lo posible no para consolidar las reglas de juego constitucionales y estatutarias, sino para cambiarlas en cuanto se dieran las condiciones propicias y, consecuentemente, había que ponerse manos a la obra para crearlas; había que alimentar la idea de una nación símbolo, Cataluña, enfrentada históricamente a otra nación símbolo y tabú, España, indisolublemente unida al franquismo, como si el régimen hubiera carecido de aceptación social y de representantes locales entusiastas; había que divulgar la idea de una nación catalana, con unas instituciones propias –de las cuales la máxima expresión sería la Generalitat–, como si éstas no formaran parte de la organización política y administrativa que se habían dado los españoles en la Constitución de 1978. En conclusión, había que utilizar la escuela para crear ideología; utilizar la constitución y el estatuto de autonomía no como formas de regular la convivencia entre ciudadanos (que necesari-

amente tienen ideas políticas diferentes), sino como medio para ajustar la realidad al ideal nacionalista.

Y como el mensaje era tan diáfano, cualquier persona que osara cuestionar, criticar o simplemente matizar algunos de los argumentos, pasaba a ser acusada de franquista, derechista, reaccionaria, anticatalanista, españolista carpetovetónico, lerrouquista, falangista, fascista o incluso afín al Partido Popular, organización que venía a encarnar la suma de todos los males. Que pregunten por los calificativos recibidos a los firmantes de aquel Manifiesto de los 2.300 (Barcelona, 25 de enero de 1981), en el que lúcidamente –dado que muchos de ellos observaban desde dentro del propio sistema educativo lo que significaba el intervencionismo nacionalista– denunciaban el abuso que hacían los poderes públicos autonómicos de la lengua catalana como instrumento de enfrentamiento social. Que les pregunten si no, a los firmantes del Manifiesto por un nuevo partido político en Cataluña, presentado en Barcelona el pasado mes de junio. El blindaje ideológico era sutil y apaciguador, tenaz. No buscaba enfrentamientos violentos, como ocurría con sectores del nacionalismo vasco, salvadas las excepciones que representan, por ejemplo, el atentado sufrido por Federico Jiménez Losantos, firmante del Manifiesto de los 2.300, o las amenazas de muerte recibidas por Albert Boadella y, en general, la violencia verbal contra los firmantes del segundo manifiesto. A veinticinco años vista, veintitrés de pujolismo convergente (CIU) y casi dos de maragallismo de progreso (PSC, ERC e IC), el nacionalismo ha demostrado ser de una eficacia arrolladora.

Maestros y profesores se vieron ante la necesidad de adaptarse a un doble objetivo educativo (el preconizado por la LOGSE y el derivado de la política nacionalista de Convergència i Unió, con respaldo, por razones tácticas, de los gobiernos del PSOE y del PP), y en la práctica delinearon estrategias para sobrevivir en un medio profesional hostil ante el que ni sindicatos ni organizaciones profesionales –salvo honrosas excepciones– ofrecieron amparo. Lejos de transmitir conocimientos o de abrir ventanas al mundo, como piensan Cécile Ladjali y George Steiner, lejos de aquellos tiempos en que figuras estelares de la filosofía, de la literatura o de la política (Mallarmé, Sartre o Simone Weil, por ejemplo) fueron profesores de instituto durante periodos más o menos extensos de sus carreras, el trabajo de maestros y profesores –a un tiempo víctimas y ejecutores de los planes educativos– se ha convertido en un agotador ejercicio de contención de las cada vez más turbulentas actividades de nuestros adolescentes.

El pujolismo no perdió el tiempo y la utilización de escuelas e institutos como propagadores del ideario nacionalista no se hizo esperar. No se trató de una imposición abrupta y precipitada, sino de una paulatina y progresiva intervención a través de leyes, decretos y ordenaciones, que contaron con la aceptación directa o indirecta de otras fuerzas políticas y que normalmente se comunicaron a los directores de escuelas e institutos poco antes del periodo vacacional, a fin de evitar cualquier tipo de crítica o reacción adversa de parte del profesorado.

El punto de partida de la intromisión política en enseñanza y en medios de comunicación, tanto con el gobierno de *Convergència i Unió* como con el gobierno de la coalición nacional-socialista actual (PSC, ERC e IC), es el artículo 3 del Estatuto de Cataluña, en el que, a pesar de señalarse la existencia de dos lenguas oficiales (catalán y castellano), sólo se reconoce la lengua catalana como lengua propia de Cataluña. Pero el citado artículo adquiere significación plena a través de la Ley de Normalización Lingüística del año 1983—en la que se declara que la lengua catalana es el elemento fundamental de la formación de Cataluña y “ha sido siempre la lengua propia, como instrumento natural de comunicación y como expresión y símbolo de una unidad cultural con profundas raíces históricas”—, que no proporcionó un marco legal a una realidad existente—puesto que más de la mitad de los ciudadanos de Cataluña tienen como lengua materna el castellano—, sino que sirvió de coartada para situar cualquier acción política al servicio de la visión nacionalista.

Si bien reconocía el derecho de los niños a recibir la primera enseñanza en “su lengua habitual, sea catalán o castellano”, salvo en aquellos centros absolutamente privados (los concertados recibieron subvenciones a cambio de catalanizar la enseñanza), en la práctica no se dio tal posibilidad. Y como a los nacionalistas les parecieron insuficientes las constricciones de la Ley de Normalización Lingüística, diez años más tarde, *Convergència i Unió*, con el apoyo parlamentario de PSC, ERC e IC, propuso una reforma destinada a adecuar el texto a la LOGSE de 1990 y reforzar las medidas de fomento (se consideraba de mal gusto hablar de medidas coercitivas) de la lengua catalana. Según la revisión, vigente en la actualidad, el catalán se convertía en la “lengua normal” en las comunicaciones e informaciones que las entidades privadas dirigieran al público, así como en la publicidad emitida en los medios de comunicación catalanes. Y como los redactores parecían adecuarse a un uso de las palabras de lo más correcto, en el artículo 14,3 hablaron de garantizar los derechos lingüísticos (derivados no de una realidad social sino de una legislación destinada a la implantación del catalán) de los niños que tuvieran dificultades para la comprensión del catalán, por lo que tendrían “derecho a ser atendidos de forma personalizada hasta conseguir la integración al sistema escolar de Cataluña”. Y por si no fuera suficiente, contemplaba la posibilidad de imponer sanciones a quienes cometieran algún tipo de infracción lingüística.

Gracias a la Ley de Normalización Lingüística, el gobierno de la Generalitat dispuso de un marco legal para, sin prácticamente oposición (de hecho, muchos de los actuales gobernantes o diputados del tripartito fueron encargados de ejecutar, en tanto que directores de instituciones educativas, las órdenes de *Convergència i Unió*), dirigir, orientar y aplicar lo que fue su propia versión de la LOGSE, dando prioridad a dos áreas de aprendizaje específicas: la de lengua y la de ciencias sociales.

En el área de lengua, las directrices eran claras: hacer del catalán la única lengua de aprendizaje y comunicación; en ningún

caso los aprendizajes del castellano se adelantarían a los del catalán y éste sería el idioma desde el que se transferirían estructuras lingüísticas a otras lenguas; por su parte, los contenidos del programa de literatura española deberían supeditarse al establecimiento de una diferenciación con respecto de los contenidos de la literatura catalana.

Y como, en realidad, se trataba de adoctrinar y crear espíritu nacional(ista), en el área de ciencias sociales, las directrices fueron más claras, si cabe: la asignatura de historia debía contemplarse como una forma de crear arraigo e identidad nacional; no debía basarse en hechos y documentos, sino en interpretación y creación de opinión; había que conseguir que el alumno conociera la historia y la geografía de Cataluña y de los territorios de su entorno (que no era el resto de España, por supuesto, sino los territorios de los Países Catalanes); y como los alumnos “debían identificar como propias las características históricas, culturales, geográficas y sociales de la sociedad catalana y tener conocimiento del derecho de los pueblos y los individuos a su identidad y desarrollar una actitud de interés y respeto hacia el ejercicio de este derecho”, no había más remedio que fomentar “la necesidad de construcción de una conciencia colectiva para su conservación desde la actitud personal de cada uno hasta la formación de opinión colectiva”.

Y a pesar de que, al menos teóricamente, cada instituto disponía de autonomía para adoptar las medidas oportunas para conseguir la normalidad en el uso del catalán, a lo largo de veinticinco años la Generalitat no ha dejado de arbitrar medidas adicionales. Para cada centro de secundaria creó la figura del comisario lingüístico (un profesor del propio centro, generalmente del departamento de lengua catalana, con reducción de horas lectivas), encargado de velar por el cumplimiento de las instrucciones en materia de organización lingüística dadas por la Dirección General de Educación. Recortó subvenciones a aquellos centros concertados que no cumplieran con la “normalización del catalán”. Vigiló que los libros de texto, sobre todo de ciencias sociales, se ajustaran estrictamente a las orientaciones curriculares e impidió formalmente que existiera ni un solo libro de texto, exceptuando el de lengua española y literatura, que estuviese escrito en castellano. Obligó a maestros y profesores a pasar por el llamado reciclaje de catalán, no tanto para conseguir el conocimiento de la lengua, sino para que los docentes no pudieran alegar desconocerla e impartir las clases en castellano. En la carrera docente se sobredimensionó el certificado de catalán en detrimento de, por ejemplo, doctorados o maestrías. Envío documentos de ayuda para que las asignaturas en que, como en literatura española, la normativa resultaba de difícil aplicación, dispusieran de ideas alternativas a la tan anticuada y tradicionalista historia de la literatura; así, por ejemplo, para bachillerato elaboró un proyecto en el que, para estudiar a Galdós, se proponía la lectura del episodio nacional *Gerona*, a fin de conocer el viaje del escritor canario a Cataluña y su encuentro con intelectuales catalanes de la época al tiempo, y proponía como actividad complementaria la

traducción de la obra al catalán. Se establecieron centros educativos especiales para que los alumnos procedentes del Magreb y zonas eslavófonas pasaran entre tres y seis meses estudiando única y exclusivamente catalán. A los alumnos que procedían de América Latina ni siquiera se les dio esa “oportunidad”. Pero lo peor se dio cuando la administración autonómica, no pudiendo poner por escrito determinadas decisiones —por anticonstitucionales, antiestatutarias o simplemente desleales con respecto al gobierno central—, las transmitían “a modo de consigna” a través de las informaciones que proporcionaba la Dirección General a los directores de los centros, sin que existiera constancia escrita desde la que denunciara el abuso sectario e institucional.

¿Y qué pasaba en el interior de los centros? No se puede generalizar porque cada instituto era un mundo. La mayoría de profesores, sobre todo de asignaturas que sólo quedaron afectadas por la reforma de la LOGSE y por la necesidad de impartir la asignatura en catalán, pensaron que la injerencia institucional en la “libertad de cátedra” no era tan grande, que lo más importante era ver cómo se sobrevivía a la reforma y se conseguía torear sus aspectos más nefastos, porque, a pesar de que el intervencionismo lingüístico incumbía a todas las asignaturas, las de verdad afectadas ideológicamente de raíz sólo eran dos materias: castellano y ciencias sociales. Y muchos de los profesores directamente afectados cuestionaron el contenido de la programación y ofrecieron material alternativo al de los libros de texto. Pero, ¿cómo olvidarlos?, también hubo entusiastas, no tanto de la reforma, que muy pronto perdió crédito incluso entre quienes la defendieron, sino de la catalanización.

Y a veces a hurtadillas rebajaban puntos en los trabajos escritos en castellano, o se enfrascaban en traducir al catalán las colaboraciones de alumnos que escribían en castellano para las revistas escolares. Y hasta hubo casos de profesores que dieron las clases de lengua y literatura españolas en catalán, para hacer méritos o para adaptarse al medio y progresar en la larga marcha hacia la re(construcción) nacional. Y de alumnos que fueron catalogados de reaccionarios por el simple hecho de solicitar (de forma nada oficializada) que les dieran más asignaturas en castellano. Y de inspectores que, nunca frente a

los claustros, vetaron no siempre sutilmente la participación de profesores no adictos para formar parte de los equipos directivos. Y de profesores que, predicando el ateísmo, acabaron por convertir a la nación catalana en una especie de religión laica y a España en su palabra tabú. Y de realizaciones de actos de repudio y de duelo cuando murió en un atentado terrorista un conocido político del PSC, pero no cuando ETA acabó con la vida de un concejal del PP de un ayuntamiento catalán y las exigencias de algunos profesores fueron contestadas, por algún que otro director, con aquello de que “nuestros muertos duelen más”. Y todo ello ocurrió en una densa capa de silencio puesto que pocos medios de comunicación, que a su vez se hallaban intervenidos, se hicieron eco del malestar reinante en los centros educativos.

Y así durante veinticinco años, hasta conseguir que la realidad de la sociedad catalana se haya convertido en un hecho virtual y la política, en el ejercicio de la fantasía de unos cuantos prohombres. Un lugar en el que apenas existe correspondencia entre las necesidades de los ciudadanos y los intereses de los políticos. Y en el que la enseñanza se ha alejado —¿definitivamente?— de concepciones como las de Cécile Ladjali y George Steiner, compartidas, a buen seguro, por todos aquellos profesores que, lejos de cámaras y focos, continúan planteando pequeñas batallas contra “la barbarie y el vacío” y contra esa otra barbarie institucionalizada que ha sido y es el nacionalismo, en versión conservadora y progresista, de derechas y de izquierdas. —



Ilustración: LETRAS LIBRES/Max Luchini