

## ARAGÓN TRILINGÜE: EL FUTURO DE LAS LENGUAS MINORITARIAS EN LA ESCUELA<sup>1</sup>

Ángel HUGUET CANALÍS  
Ana M<sup>a</sup> HUGUET CANALÍS  
M<sup>a</sup> Luisa MATEO ALCALÁ

### LA EDUCACIÓN BILINGÜE: DEFINICIÓN Y TIPOLOGÍA

La educación bilingüe, al contrario de lo que pueda parecer, no es un invento del siglo XX y, en la actualidad, podemos decir que cuenta con una larga tradición en los sistemas educativos.<sup>2</sup> En este sentido, como señala BAKER (1997), en los Estados Unidos puede creerse que la enseñanza bilingüe nació en los años 60, que en Irlanda puede asimilarse con el Estado Libre de Irlanda en 1921, que en el País de Gales empezó en 1939 con la instauración de la primera escuela primaria en lengua galesa o que en Canadá surge a partir de la experiencia de St. Lambert en 1965. Pero, como remarca el citado autor, la ilusión de la enseñanza bilingüe como un fenómeno moderno es peligrosa en un doble sentido:

a) No reconocer que la enseñanza bilingüe ha existido en una u otra forma durante cinco mil años o más. En otras palabras, el bilingüismo y el multilingüismo son «una temprana característica de las sociedades humanas, y el monolingüismo una limitación inducida por algunas formas de cambio social, desarrollos culturales y económicos» (LEWIS, 1977: 22).

b) Correr cierto peligro de aislar el bilingüismo actual y la enseñanza bilingüe de sus raíces históricas. Es decir, la enseñanza bilingüe en Estados Unidos, Gran Bretaña, Suecia o España, por ejemplo, necesita ser entendida dentro de un contexto histórico de inmigración, movimientos políticos, igualdad de oportunidades edu-

---

<sup>1</sup> Este trabajo se realizó en parte gracias a una Ayuda de Investigación concedida por el IEA en el año 1999.

<sup>2</sup> En LEWIS (1977, 1981), podemos ver un esbozo de la historia del bilingüismo y de la enseñanza bilingüe desde la antigüedad, pasando por el Renacimiento, hasta el mundo moderno.

cativas y de derechos civiles, etc.; y «a menos que intentemos de alguna forma explicar los factores sociohistóricos, culturales, económicos y políticos que llevan a ciertas formas de enseñanza bilingüe, nunca entenderemos las consecuencias de esta enseñanza» (PAULSTON, 1992: 80).

Pero, a pesar de esta vasta historia, durante muchos años desde la psicología, la pedagogía y la lingüística se consideró que el bilingüismo, especialmente el bilingüismo temprano, podía tener repercusiones negativas en el desarrollo cognitivo, social y personal de los escolares. Ciertamente, ha pasado algún tiempo desde entonces y los datos empíricos que poseemos hoy en día muestran con rotundidad que ello no es así. Sin embargo, esto tampoco significa que el bilingüismo temprano y la educación bilingüe comporten o garanticen por sí mismos ventajas para los escolares. De hecho, la educación bilingüe no es ni buena ni mala, sino que sus resultados dependen en definitiva de cómo se lleva a la práctica.

Desde la perspectiva actual, podemos considerar que han coexistido dos formas distintas de educación bilingüe. La primera es aquella que se relaciona con el deseo de determinadas familias, generalmente de nivel sociocultural elevado, de que sus hijos y sus hijas aprendan una lengua que no pueden incorporar en su medio social. Estos modelos están presentes en escuelas que tienen como objetivo que los escolares aprendan una lengua extranjera y consisten en un cambio de lengua hogar/escuela, de modo que los niños aprenden a leer y escribir en la segunda lengua para después alfabetizarse en la propia. La segunda tiene que ver con las corrientes migratorias y, por tanto, con la existencia de niños y niñas que, al cambiar de país, se escolarizan en una lengua distinta a la suya. A partir de los años 60, se consideró que para que estos escolares aprendieran la lengua del país era importante que tuvieran un buen conocimiento de su propia lengua, de modo que se propuso que aprendieran a leer y escribir en su lengua familiar, para después transferir dichas habilidades a la lengua del país de acogida.

De este modo, siguiendo a VILA (1998), la enseñanza bilingüe o multilingüe comporta modelos de organización escolar que tienen como objetivo posibilitar el dominio de una o más lenguas a las que el escolar no tiene acceso en su medio social y familiar. Es decir, la organización escolar pretende suplir la falta de exposición a una o más lenguas en contextos informales y, a la vez, posibilitar su dominio para los usos formales. Para la consecución de estos objetivos lingüísticos, la enseñanza bilingüe utiliza diferentes recursos, pero probablemente el más importante consiste en emplear la lengua o lenguas objeto de aprendizaje como instrumento de enseñanza. En la educación bilingüe se asume que, en la medida en que se hacen cosas con la lengua, no solo se aprende a realizar dichas cosas, sino que suplementariamente se aprende también el instrumento que las vehicula. Por eso, dado que las cosas que se hacen en la escuela se relacionan con la enseñanza y el aprendizaje, la manera de aprender una lengua, desconocida para el alumno, en el contexto escolar consiste en enseñar y aprender a través de ella. Así, en palabras de VILA (1998):

cuando se utiliza el término de educación bilingüe se hace para manifestar que la enseñanza, parcial o en un grado importante, se realiza a través de una lengua distinta de la lengua propia del escolar. (VILA, 1998: 8)

También SIGUAN y MACKEY (1986) se expresan en la misma línea:

Llamamos educación bilingüe a un sistema educativo en el que se utilizan dos lenguas como medio de instrucción, de las cuales normalmente, aunque no siempre, una es la primera lengua de los alumnos.

Cuando el sistema educativo utiliza una sola lengua y esta es distinta de la primera lengua de los alumnos, no se incluye en la definición anterior y no podemos considerarlo un sistema de educación bilingüe. De todos modos, los alumnos sí se convierten en bilingües y la educación que reciben es de hecho bilingüe, aunque el sistema escolar formalmente no lo sea, y en alguna medida deberemos ocuparnos también de estos casos. (SIGUAN y MACKEY, 1986: 62)

Es decir, como señalan SÁNCHEZ y RODRÍGUEZ (1986), lo característico de los programas bilingües es la utilización de dos lenguas como medios o instrumentos de enseñanza. Ambas son vehículos de instrucción, lo que nos lleva a diferenciar entre enseñanza *en* una lengua (como medio de instrucción) y enseñanza *de* una lengua (como contenido de la instrucción). Evidentemente, en el último caso no podemos hablar de educación bilingüe, quedando excluidos los programas de enseñanza de una segunda lengua como contenido escolar o de una lengua extranjera. Dicho de otro modo, la educación bilingüe no es enseñar lenguas en el sistema educativo, entendiendo por dicha enseñanza la impartición del inglés, el francés o cualquier otra lengua como asignatura, sino enseñar mediante una lengua que no se conoce.

Ahora bien, aunque estrictamente hablando solo podemos aludir a educación bilingüe cuando se cumplan las condiciones a las que antes nos hemos referido, lo cierto es que en la actualidad podemos encontrar un sinnúmero de situaciones bilingües que reclaman una presencia en la educación. En este sentido, la necesidad de evaluar las diferentes propuestas y concreciones ha ido acompañada de un esfuerzo notable por establecer una clasificación de las múltiples modalidades de educación bilingüe existentes.

Entre las clasificaciones realizadas por diferentes autores, nos merece una especial atención la elaborada por SKUTNABB-KANGAS (1988), que considera las variables *lengua y cultura* (mayoritaria / dominante / minoritaria) de los alumnos, *medio de educación* (L1 y/o L2) y *objetivos sociales y lingüísticos perseguidos* (bilingüismo y biculturalismo / asimilación y pérdida de la propia lengua y cultura).

Como señala ARNAU (1992), al combinar estas variables aparecen cuatro tipos de programas: *segregación*, *submersión*, *mantenimiento* e *inmersión*. La evidencia experimental parece indicar que únicamente los dos últimos consiguen que sus alumnos sean bilingües y biculturales, al tiempo que ofrecen buenas oportunidades para el éxito escolar. Los programas de segregación y submersión, por contra, no desarrollan competencia en L1 y en L2 y producen bajos niveles de rendimiento académico. Las características básicas de los cuatro tipos serían:

1. *Programas de segregación.* La instrucción se hace en L1 y la L2 es una materia del currículo que se enseña durante unas horas semanales. Tanto si la L1 es mayoritaria como si es minoritaria, la L2 es la lengua de prestigio social y sus hablantes detentan el poder. El resultado es una segregación de gran parte de los escolares ya que se les impide disfrutar de las mismas oportunidades que el resto de iguales.

2. *Programas de submersión.* El vehículo de la instrucción es la lengua dominante (L2) con una imposición paralela de la cultura que representa. Su objetivo final es la asimilación, a través de la pérdida de la lengua y cultura propias. Pese al aumento de sensibilidad en la mayor parte de países industrializados, sigue siendo un sistema muy extendido. La mayoría de los escolares no desarrollan suficiente competencia en L2, lo que les impide progresar hacia metas educativas elevadas (universidad), en las que se ven favorecidos los miembros de la cultura dominante. ARNAU (1992: 14) explica a través de la interrelación de factores socioculturales y educativos los bajos logros de estos escolares:

—Los educadores no están preparados para atender sus necesidades lingüísticas y algunos de ellos consideran de poco valor la lengua y cultura que poseen.

—Se da poco tiempo a una instrucción especial que garantice el dominio de la L2.

—Los alumnos han de aprender los contenidos académicos a la vez que la lengua de instrucción.

—Son evaluados de acuerdo con las normas de los niños de lengua y cultura mayoritaria, atribuyéndoles unas dificultades escolares que no son suyas sino creadas por la escuela y por el conjunto de los factores sociales.

Con el fin de paliar los efectos negativos de este tipo de programas, se han introducido ciertas variaciones: instrucción especial en L2, enseñanza opcional de la L1 durante un número de horas, etc. Los programas de «bilingüismo transicional» desarrollados en los Estados Unidos coincidirían con este tipo de programas en sus objetivos sociales y lingüísticos puesto que a partir de una enseñanza inicial en L1 incorporan progresivamente la L2 hasta que esta sustituye a aquella en un momento dado de la escolaridad. Coinciden pues con los programas de submersión en su orientación a la asimilación, pero se diferencian en que procuran una transición que no sea traumática.

3. *Programas de mantenimiento de la propia lengua y cultura.* Dirigidos a minorías lingüísticas y culturales. Su objetivo es el bilingüismo y el biculturalismo mediante la supervivencia de la lengua y cultura del grupo minoritario. El aprendizaje de la L2 y su correspondiente cultura va acompañado de un mantenimiento de la L1 y de la propia cultura. Generalmente estos programas comienzan utilizando la L1 como vehículo de instrucción e incorporan progresivamente la L2 en la enseñanza de contenidos escolares. El currículum se imparte en ambas lenguas hasta el final de la escolaridad. Se han dado argumentos favorables a estos programas desde perspectivas

sociológicas, políticas, económicas y psicoeducacionales; de hecho son programas que «promueven individuos bilingües y biculturales, desarrollan una autoimagen positiva de sí mismos y preservan la identidad y solidaridad de estos con su comunidad» (ARNAU, 1992: 15) y se les considera de alto grado de éxito escolar.

4. *Programas de inmersión*. Al igual que los anteriores, su objetivo es el bilingüismo y el biculturalismo, pero a diferencia de ellos son programas concebidos para alumnos de lengua y cultura mayoritaria. Si bien los programas de inmersión incluyen diferentes tipos de diseño instruccional, todos tienen unas características comunes (ARNAU, 1992: 17):

—Enseñanza en el L2 de todas o la mayor parte de las materias del currículum durante un periodo de uno o más años. Esta enseñanza puede iniciarse en el parvulario o en diferentes momentos de la escolaridad primaria y secundaria.

—La secuencia e intensidad de la instrucción en L1 y la L2 cambia a lo largo del tiempo según el modelo de que se trate.

—Las clases incluyen solo alumnos hablantes nativos de la L1.

El soporte y la consideración de la L1 fuera del ámbito escolar, y su tratamiento dentro de la escuela, hace que los escolares mantengan altos niveles de competencia en su propia lengua; mientras que la L2 se adquiere a través del trabajo en las áreas curriculares mediante un proceso natural no forzado. La evidencia de su alto grado de éxito académico nos remite a la experiencia canadiense del Colegio St. Lambert (LAMBERT y TUCKER, 1972; LAMBERT, 1974a, 1981; GENESSE, LAMBERT y HOLOBOW, 1986), a la que ya nos hemos referido. En ellos los individuos añaden al conocimiento que ya poseen en su lengua el conocimiento de la otra, sin que la propia lengua y cultura se vean perjudicadas. Esta es una de las principales causas de una difusión que haría inabordable cualquier intento de enumerar las experiencias desarrolladas en todo el mundo, pero dentro del Estado español, especialmente en Cataluña y en el País Vasco, su implantación, orientada a los escolares castellano-parlantes, es hoy por hoy una realidad innegable.

Y es necesario insistir en que, actualmente, el Estado español es un auténtico laboratorio vivo que nos permite analizar los efectos de la educación bilingüe. En esta línea, como señala SIGUAN (1992), desde un punto de vista legal e institucional la situación actual de las diferentes lenguas del Estado español tiene una doble fundamentación. En primer lugar, el hecho de que la Constitución de 1978 reconozca el carácter plurilingüe y pluricultural del Estado y, en segundo lugar, su estructuración en Comunidades Autónomas.

La experiencia acumulada a lo largo de los últimos quince o veinte años nos permite llegar a una serie de conclusiones con relación al tema de la educación bilingüe en nuestro país. Así, VILA (1992) señala tanto acuerdos como desacuerdos en

las diferentes Comunidades Autónomas en las que existen lenguas diferentes al castellano. Entre los primeros destaca el hecho de que en general la Administración educativa ha ido incorporando esas lenguas al sistema educativo; ahora bien, mientras en Comunidades como la gallega o la catalana es obligatorio que sus respectivas lenguas sean utilizadas como vehiculares de contenidos, en otras como Aragón y Asturias ni siquiera existe la obligatoriedad de su enseñanza como asignatura.

Aspectos como el señalado, así como el confucionismo en torno al concepto de educación bilingüe y las bases que lo impregnan, la evaluación de los modelos adoptados y sus objetivos, han promovido concreciones educativas muy diversas en los distintos territorios. En cualquier caso, basándonos en los estudios realizados y ante el reto de promover modelos de educación bilingüe que posibiliten buenos niveles de competencia en L1 y L2, algunas conclusiones merecen ser destacadas aunque sea brevemente.

En primer lugar, el análisis de los factores favorecedores del conocimiento de la lengua castellana varía respecto al del resto de las lenguas. Mientras la lengua castellana se halla ligada a la capacidad individual de aprendizaje y a aspectos de carácter sociocultural, en el conocimiento del resto de las lenguas debe tomarse en consideración además la condición lingüística familiar, su presencia en el currículum o la tipología lingüística del aula. Podemos decir que, independientemente de estas últimas variables, los escolares españoles adquieren siempre buenos niveles de lengua castellana en relación con la media de su territorio. Por contra, aquellos escolares de lengua familiar castellana que asisten a programas con poco peso de la L2 se ven condenados a un conocimiento de ésta inferior al de la media de la población escolar de su territorio. Como en apartados anteriores se ha señalado, la presencia social de una lengua resulta pues determinante en su adquisición por parte del alumnado.

Una segunda cuestión hace referencia al desajuste existente entre el dominio académico y el uso oral de las lenguas por parte de los escolares de condición lingüística familiar castellana. Si por una parte las condiciones escolares favorables (alta presencia de L2 en el currículum y tratamiento psicopedagógico adecuado) posibilitan altos niveles formales del lenguaje (expresión escrita, comprensión oral y escrita, morfosintaxis, etc.), estos no se traducen en niveles adecuados de expresión oral, más ligados a contextos de uso del lenguaje e íntimamente relacionados con la escasa presencia social de estas lenguas fuera del marco escolar.

Por último, no podemos obviar el papel del profesorado y el hecho de que no es posible una educación bilingüe sin que los enseñantes lo sean a la vez. Ciertamente este hecho choca a menudo con los derechos adquiridos del funcionario y únicamente un cambio de actitudes de estos, primando los valores democráticos y los derechos lingüísticos de los ciudadanos, puede dar salida a este cruce de intereses.

En cualquier caso no podemos perder de vista que la educación debe garantizar el conocimiento de cada una de las lenguas en presencia para que posterior-

mente cada uno pueda ejercer libremente su derecho a utilizar aquella que desee y evitar así cualquier discriminación por esta causa.

#### LENGUA Y ESCUELA EN EL ARAGÓN BILINGÜE

Es suficientemente conocido que, tras la aprobación de la Constitución de 1978, en la mayor parte de las Comunidades Autónomas con una lengua propia diferente del castellano surgió una generalización de esfuerzos cuyo objetivo fundamental se hallaba en la revalorización de dichas lenguas en un intento de superar la situación de precariedad en que se encontraban tras la caída de la dictadura franquista.

Ahora bien, si esta fue la tónica prácticamente común, tal circunstancia gozó de un eco muy limitado en Aragón, una comunidad donde coexisten dos lenguas autóctonas (aragonés en algunos valles de los Pirineos y catalán en el este) en clara posición de inferioridad respecto al castellano mayoritario de la población. En este sentido, es necesario resaltar que todavía hoy no existe un censo definitivo de hablantes, aunque los datos más fiables cifran la población de las áreas catalano-parlantes de Aragón en torno a los 50 000 habitantes (HUGUET, 1995; MARTÍN *et al.*, 1995; MARTÍNEZ, 1995), lo que viene a representar un 5% de la totalidad de la región. Por lo que respecta al aragonés, la situación es similar, aunque diversos autores (CONTE *et al.*, 1977; NAGORE y CORTÉS, 1977; GIMENO y NAGORE, 1989; MARTÍNEZ, 1995) hacen una distinción entre hablantes habituales (entre 10 000 y 12 000) y aquellos que lo conocen o lo emplean esporádicamente o en variedades muy castellinizadas. Véase en página siguiente la figura I, que nos muestra las áreas del catalán y del aragonés.

Pero, a pesar de este hecho, el Estatuto de Autonomía vigente hasta finales de 1996 destacaba por la ausencia de reconocimiento oficial de ambas lenguas como propias de Aragón,<sup>3</sup> aunque aparecía una referencia indirecta a ellas en términos de «modalidades lingüísticas» (QUINTANA, 1996; MORET, 1996), tanto en el artículo 7º como en el 35º.

Del mapa lingüístico que reproducimos se extrae que el territorio de habla castellana comprende casi la totalidad de las provincias de Zaragoza y de Teruel, exceptuando algunas comarcas orientales, y las comarcas del sur de la provincia de Huesca. La zona de habla catalana se extiende por el este desde el Aneto, en el Pirineo, al Maestrazgo turolense. Por último, la zona de habla aragonesa ocupa gran

<sup>3</sup> Aunque en el nuevo Estatuto de Autonomía se ha continuado sin hacer mención explícita del nombre de esas «lenguas» a las que se hace referencia, es indudable el avance cualitativo respecto a la formulación del anterior. En la actualidad, el artículo 7º reza como sigue: «Las lenguas y modalidades lingüísticas propias de Aragón gozarán de protección. Se garantizará su enseñanza y el derecho de los hablantes en la forma que establezca una Ley de Cortes de Aragón para las zonas de utilización predominante».

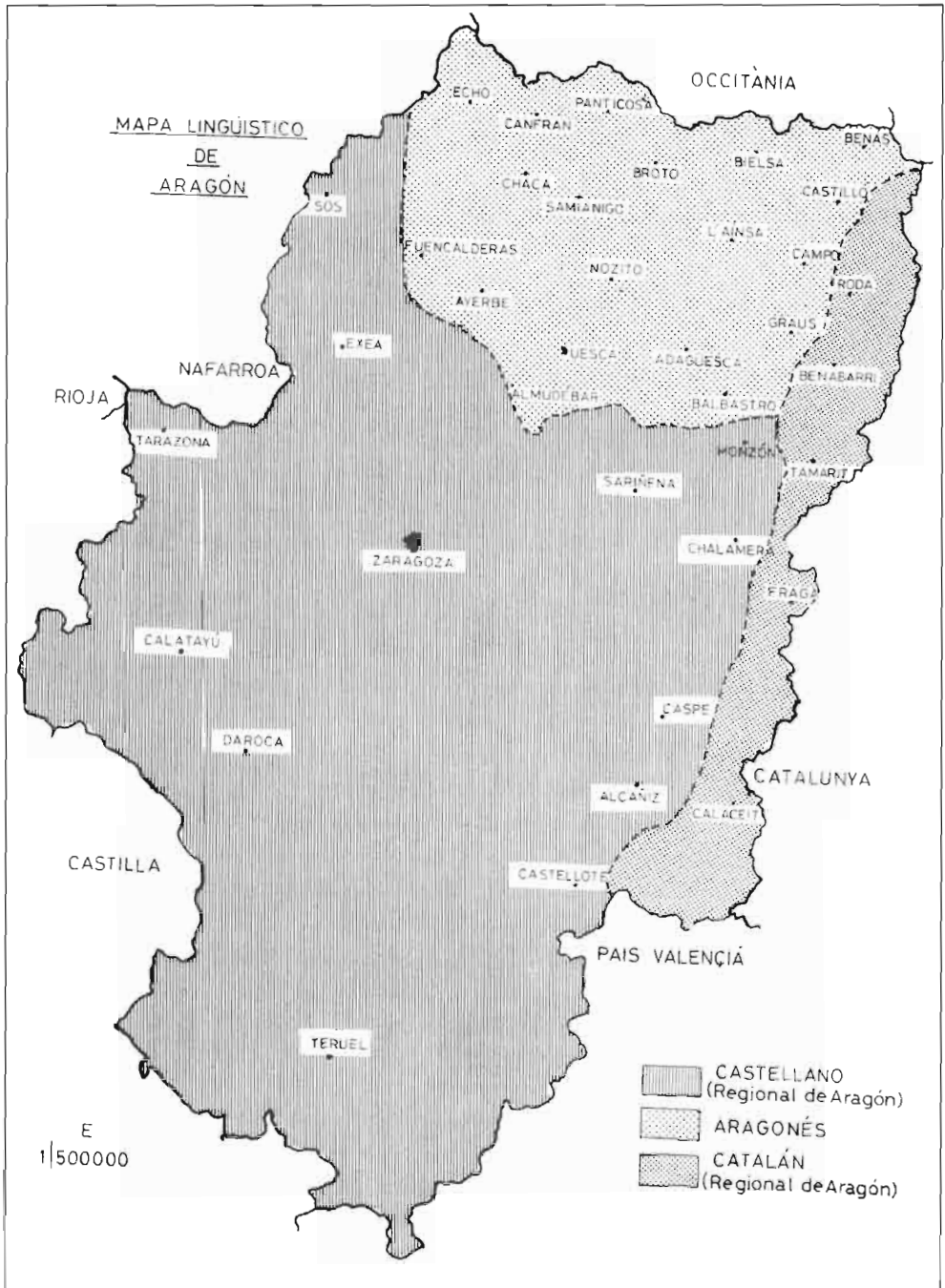


Figura I: Mapa lingüístico de Aragón (reproducido de GIMENO y NAGORE, 1989).



parte del norte de la provincia de Huesca, aunque se debe considerar que, en función del grado de conservación de la lengua, puede hablarse de dos subzonas: una donde el aragonés es todavía una lengua usual para la población («Ribagorza Oriental», «Bal de Chistau», «Bal de Bielsa», «Pandicosa», «Echo» y «Ansó») y otra donde el aragonés se mantiene en estado de pura latencia (aproximadamente, el resto de los valles del Pirineo y el Somontano).

No es este el lugar para llevar a cabo un análisis sociolingüístico de estos territorios, pero los estudios que se han referido a tal cuestión (CONTE *et al.*, 1977; NAGORE y CORTÉS, 1977; AGUADO, 1987; GIMENO y NAGORE, 1989; BADA, 1990; MARTÍNEZ, 1990, 1995; HUGUET, 1991, 1992, 1994, 1995, 1998; HUGUET y JOVÉ, 1994; HUGUET y BISCARRI, 1995; MARTÍN *et al.*, 1995; HUGUET y SUÏLS, 1998) evidencian, en ambos casos, una situación de contacto entre las lenguas (aragonés/castellano o catalán/castellano) en condiciones de inferioridad para el aragonés o el catalán, lo que da como resultado una práctica bilingüe con debilitación de estas lenguas. Los territorios bilingües aragoneses constituyen así ejemplos típicos de desequilibrio entre lenguas en presencia, ya que una de ellas (aragonés o catalán) no es reconocida oficialmente y se reserva para el uso familiar y las comunicaciones informales, mientras la otra (castellano) goza del reconocimiento oficial y es la lengua utilizada tanto por los medios de comunicación como en todo tipo de actividad formal.

Las circunstancias expuestas hasta aquí, unidas al hecho de que la población bilingüe aragonesa forma parte de una Comunidad básicamente monolingüe que tradicionalmente ha ignorado la realidad de estas comarcas, tienen su puntual reflejo en la ambigüedad y falta de conciencia lingüística generalizada que, hoy por hoy, domina el tema de las lenguas en Aragón.

Este panorama de fondo no permite ser optimistas en cuanto al futuro de las lenguas diferentes al castellano en Aragón, pero la existencia de ciertos factores de carácter interno y externo puede hacer variar esa tendencia que a priori parece inevitable. Entre los primeros, destacaremos la reforma del Estatuto de Autonomía y el reciente traspaso de competencias en educación. Entre los factores de índole externa, el ejemplo de recuperación de la lengua seguido en Comunidades Autónomas vecinas supone, sin duda, un estímulo añadido dada la viabilidad de trasladar esas experiencias al territorio aragonés.

En todo caso, en función de los intereses de este trabajo y lo decisiva que resulta para el futuro de una lengua su implantación escolar, son de obligada mención los primeros pasos dados con objeto de regular la enseñanza de las lenguas catalana y aragonesa.

En el caso de la lengua catalana, debemos remontarnos al Convenio de Cooperación suscrito en noviembre de 1986<sup>4</sup> por el Ministerio de Educación y Ciencia

<sup>4</sup> En realidad las clases de catalán se iniciaron en noviembre de 1984, de forma transitoria previa a la aplicación del vigente Convenio, mediante una Resolución (de 18 de julio de 1984) del MEC que permitía tomar algunas medidas pa-

(MEC) y el Departamento de Cultura y Educación de la Diputación General de Aragón (DGA).<sup>5</sup>

El Convenio en cuestión establece, a grandes rasgos, la posibilidad de que, en aquellos centros escolares que así lo soliciten, el alumnado pueda asistir a clases de lengua catalana de una manera voluntaria, siendo los padres quienes deben manifestar por escrito la voluntad de que sus hijos las reciban con una dedicación, en horario lectivo, de hasta tres horas semanales.

La receptividad social alcanzada por la propuesta es innegable (ALCOVER, 1988; BADA, 1990; GARCÍA, 1993; HUGUET, 1998), si consideramos que el número de matriculados en la asignatura de lengua catalana en toda la Franja en los inicios del programa, durante el curso 84/85, era de 791 en doce centros escolares y diez años después, durante el curso 94/95, las cifras superaban los 3000 en más de treinta centros (GOBIERNO DE ARAGÓN, 1995; HUGUET, 1998; HUGUET y SUÍLS, 1998).

Esta evolución, en cuanto al alumnado, queda perfectamente reflejada en el gráfico 1.<sup>6</sup>

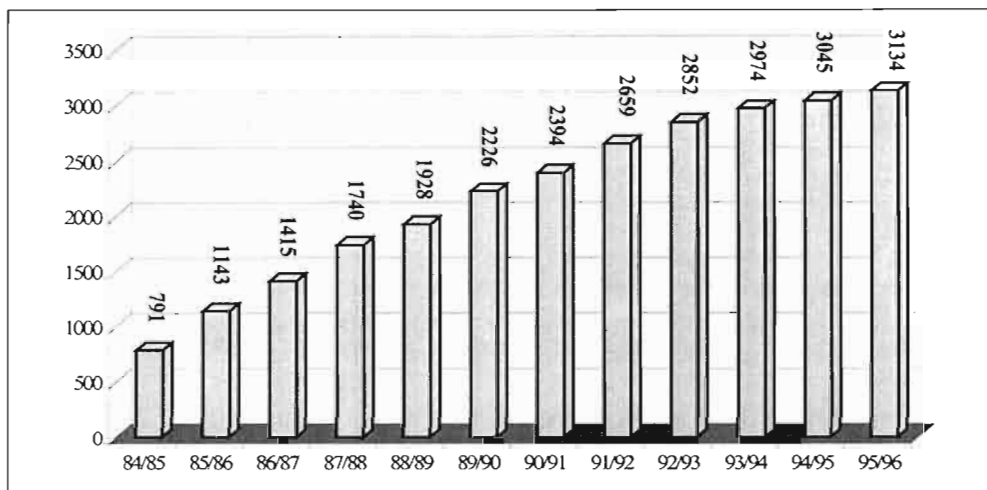


Gráfico 1: Evolución del alumnado de catalán en la Franja Oriental de Aragón o Franja de Ponent (reproducido de GOBIERNO DE ARAGÓN, 1995).

ra introducir la enseñanza del catalán como una asignatura optativa en los centros y pueblos que lo habían solicitado (BADA, 1990). De hecho, la citada Resolución fue consecuencia directa de la presión ejercida por la Declaración de Mequinzena, firmada el 1 de febrero de 1984 por 17 alcaldes y concejales de diferentes municipios aragoneses de lengua catalana en defensa de la dignificación del catalán en Aragón (MORET, 1996).

<sup>5</sup> Es preciso resaltar el salto cualitativo e innegable impulso que en Aragón supuso para la lengua catalana la firma del Convenio MEC-DGA, máxime cuando en aquel momento la opinión pública y los responsables políticos mantenían posturas marcadamente enfrentadas y, todavía en 1982, aparecía en la prensa que en un pueblo de la Ribagorza se castigaba a los alumnos que hablaban catalán durante la clase (BADA, 1990; PASCUAL, 1982).

<sup>6</sup> Hay que decir que tanto el número de escolares como el de centros ha seguido aumentando hasta situarse, respectivamente, en 3410 y 45 durante el curso 99/00 (ALCOVER y QUINTANA, 2000).

Por otro lado, es cierto que esta repercusión ha sido desigual, resultando especialmente importante en las comarcas más relacionadas con la economía y el sistema educativo de Cataluña (Ribagorza, La Litera y Bajo Cinca);<sup>7</sup> por lo que respecta al resto de las comarcas (Caspé y Matarraña), de acuerdo con MORET (1996), el hecho de un menor contacto con Cataluña podría explicar que, a pesar de contar con una treintena de municipios, solo se imparte enseñanza del catalán en poco más de media docena de ellos.

En cualquier caso, a pesar de unos datos que pueden parecer alentadores, no podemos obviar que todavía hoy un elevado porcentaje del alumnado no puede acceder a tal posibilidad y que en la mayor parte de las escuelas que siguen el programa no se han llegado a alcanzar los techos marcados por el propio Convenio (HUGUET, 1991; HUGUET y JOVÉ, 1994). Por otra parte, se echa de menos una evaluación institucional del programa que contemple sus efectos sobre las lenguas y resultados escolares del alumnado, así como una potenciación de la investigación sociolingüística y psicolingüística que, a medio plazo, revierta en un mejor conocimiento del marco social y educativo bilingüe y propicie una clarificación de la ambigüedad que hoy preside el tema de las lenguas en las comarcas orientales de Aragón. Sin profundizar más en el tema, pero acentuando este apartado, podemos citar palabras de BADA (1990), quien, refiriéndose a las investigaciones sobre la lengua en la Franja Oriental de Aragón, dice: «Se trata de una investigación casi exclusivamente filológica, dialectológica, pero no sociolingüística en términos generales y realizada con escasísima participación de los lingüistas aragoneses, que solo se han interesado por el tema a partir de los años setenta» (BADA, 1990: 22).

Por lo que respecta a la lengua aragonesa, el hecho de que se trate de una lengua exclusiva de Aragón obliga en mayor medida, si cabe, a un esfuerzo del Gobierno aragonés por recuperar y preservar las distintas variedades desde una base común.<sup>8</sup>

A pesar de ello, no es hasta 1996 cuando se realiza la primera convocatoria pública para seleccionar a cuatro profesores de lengua aragonesa que atendiesen los centros de las localidades de Jaca, Biescas, Aínsa y Benasque. En estas escuelas, previamente, se había realizado un sondeo para conocer el número de alumnos y alumnas que podían estar interesados, con un resultado sorprendente: más de 500 escolares preinscritos (ALCOVER y QUINTANA, 2000). Finalmente, en el curso 97/98 se iniciaron las primeras clases voluntarias de aragonés en los mencionados municipi-

<sup>7</sup> En el informe de los primeros diez años de enseñanza del catalán en Aragón (GOBIERNO DE ARAGÓN, 1995) destaca el hecho de que, de 3045 alumnos y alumnas con que contaba el Programa de enseñanza de la lengua catalana en todo Aragón (considerando la Educación Infantil, Primaria y Secundaria) en el curso 94/95, 2740 pertenecían a las mencionadas comarcas, lo que representa cerca del 90% del total del alumnado.

<sup>8</sup> Sobre cómo afrontar el tratamiento de las lenguas en la escuela desde un aragonés unificado y preservando las variantes dialectales, puede consultarse NAGORE (1988).

pios gracias a un acuerdo de colaboración entre sus respectivos alcaldes y la Consejería de Educación de la DGA.

Problemas con el profesorado (condiciones contractuales a media jornada), de horarios (impartición de una hora semanal fuera del horario lectivo), curriculares (falta de materiales), de transporte desde otras localidades vecinas hasta los cuatro centros citados, etc., unidos a una falta de consideración profesional hacia los docentes de aragonés (ALCOVER y QUINTANA, 2000), han dificultado enormemente el desarrollo de esta experiencia educativa, de modo que, en los tres cursos transcurridos hasta ahora, nunca se ha superado la mitad de la matrícula inicialmente prevista. Los datos de estos tres cursos en cuanto a alumnado pueden verse en el gráfico 2.

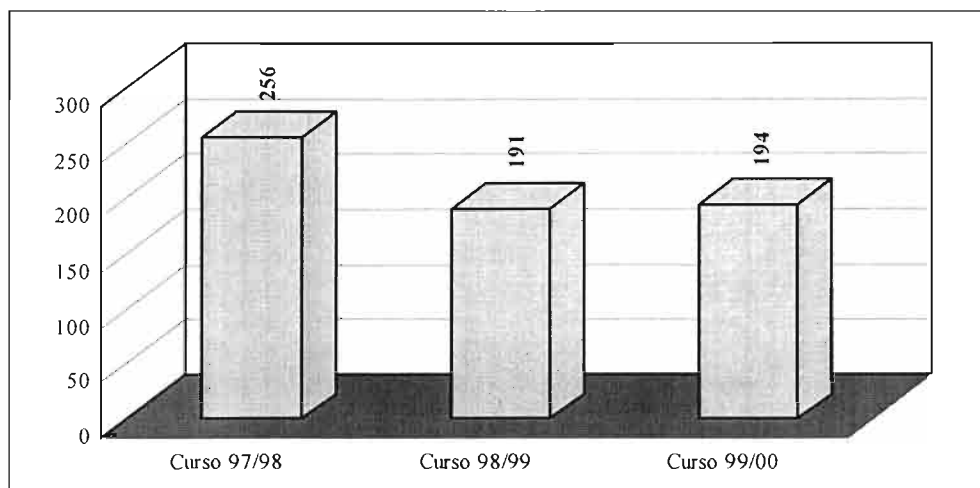


Gráfico 2: *Evolución del alumnado de aragonés desde el curso 97/98 al 99/00* (reproducido de ALCOVER y QUINTANA, 2000).

Señalaremos, por último, que a lo largo de los tres años se ha mantenido el número de profesores (4), el de centros (4) y el de localidades (13), pero existen otras cuatro nuevas peticiones: Ayerbe, La Canal de Berdún, Castejón de Sos y Sabiñánigo (ALCOVER y QUINTANA, 2000).

#### ORIENTACIONES BÁSICAS PARA UNA ENSEÑANZA BILINGÜE EN ARAGÓN

Es cierto que la falta de investigaciones sobre la incidencia escolar del contexto bilingüe que brevemente hemos descrito es tan solo coherente con la absoluta carencia de apoyo institucional a las iniciativas hasta ahora llevadas a cabo. Así, con respecto al aragonés únicamente hemos podido encontrar una referencia (MARTÍNEZ, 1990), que se editó de forma completa más recientemente (MARTÍNEZ, 1995). En

dicho trabajo, el autor, analizando alumnado de 3º y 5º de EGB, destaca el descenso en el rendimiento lectoescritor de los escolares aragoneses bilingües respecto a los monolingües.

Conclusiones similares obtiene AGUADO (1987) respecto al conocimiento de lengua castellana y de matemáticas, en 7º de EGB, al comparar alumnado catalanoparlante y castellanoparlante. También MARTÍNEZ (1990, 1995), en el mismo estudio ya citado, analizando alumnos y alumnas catalanoparlantes y haciendo una comparación con sus coetáneos castellanoparlantes, observa idénticos resultados a los obtenidos en el caso de los escolares aragonesófonos.

Estos datos parecen dar la razón a los principales postulados con que trabaja la educación bilingüe: diferenciación entre bilingüismo aditivo/sustractivo (LAMBERT, 1974b), hipótesis de interdependencia lingüística (CUMMINS, 1979), hipótesis de los umbrales (CUMMINS, 1976; TOUKOMAA y SKUTNABB-KANGAS, 1977), etc., que relacionarían un marco sociocultural y sociolingüístico como el que hemos referido con un previsible fracaso escolar del alumnado ligado a su bajo nivel de desarrollo lingüístico.

En todo caso, hemos de considerar que los trabajos citados se llevaron a cabo en momentos en que no existían clases optativas de aragonés ni de catalán. Un estudio más reciente (HUGUET, 1995; HUGUET y VILA, 1996, 1997), realizado en 6º de EGB con alumnado del Aragón catalanófono, ponía de manifiesto que aquellos escolares que voluntariamente habían asistido a clases de lengua catalana a lo largo de su escolaridad, además de una mejora en la competencia en dicha lengua, obtenían un beneficio añadido en competencia en lengua castellana, de tal manera que no existían diferencias significativas entre estos y sus coetáneos monolingües aragoneses. Por contra, en aquellos que no asistían a clases de lengua catalana y no estructuraban mínimamente su propia lengua se observaban diferencias significativas tanto con respecto a sus iguales monolingües como con sus compañeros que cursaban la asignatura de catalán.

Datos coherentes con estos resultados se obtuvieron al analizar las implicaciones de este conocimiento lingüístico sobre el rendimiento escolar, concretamente en el área de matemáticas (HUGUET, JANÉS y SUÏLS, 2000).

Todo ello nos lleva a reflexionar sobre las perspectivas de una educación bilingüe en Aragón. La Constitución española promueve una política lingüística que garantiza el tradicional estatus unificador del castellano pero, como hemos visto, los Estatutos de Autonomía han permitido desarrollar leyes orientadas a una normalización lingüística en la mayor parte de los territorios plurilingües del Estado. Evidentemente, este no es el caso de la Comunidad Aragonesa, donde el Estatuto, en lo que al tema de las lenguas se refiere, sigue destacando por una ausencia de referencia explícita al aragonés y al catalán como lenguas propias de Aragón.

Siendo conscientes de la defensa de los derechos lingüísticos de sus ciudadanos que toda sociedad de derecho debe garantizar, parece lógico que el primer pa-

so a seguir sea el establecer un marco legal (ley de Lenguas, según la terminología empleada por la Comisión Parlamentaria sobre política lingüística) que, reconociendo la realidad plurilingüe y pluricultural de Aragón, permita desarrollar una ley de Normalización Lingüística acorde con las peculiaridades de la sociedad aragonesa.

Lógicamente, esta ley debiera promover el uso de la lengua propia en sectores como la administración, los medios de comunicación, la enseñanza, etc., al menos en aquellos lugares en los que la presencia de dos lenguas claramente diferenciadas es un hecho patente. Resulta obvio decir que, a pesar de lo clave que pueda ser para el futuro de una lengua su conocimiento y estudio por parte de los escolares, sería utópico pensar en su recuperación y pervivencia a través de la escuela cuando carece de funcionalidad y prestigio social fuera de ella.

Como señala HUGUET (1994), a partir de estas premisas, si lo que finalmente deseamos es conseguir individuos competentes en ambas lenguas potenciando al mismo tiempo la convivencia y el respeto de los derechos lingüísticos de cada grupo, las soluciones que adopten una diferenciación curricular o una separación del alumnado en razón de su pertenencia a una u otra comunidad lingüística deberían ser desconsideradas.

Asimismo, los denominados programas de *segregación* y los de *submersión*, estrictamente hablando, no ofrecen una alternativa válida en cuanto que la lengua de la escuela es solamente una y, como ya se ha dicho, no desarrollan competencia en L1 y en L2 y producen bajos niveles de rendimiento académico. En cuanto a los programas de *inmersión*, se ha apuntado que la evidencia experimental indica las buenas oportunidades que ofrecen para el éxito escolar y que a través de ellos se consiguen individuos bilingües y biculturales, pero también se ha señalado que se han diseñado para el alumnado proveniente de la cultura y la lengua mayoritaria,<sup>9</sup> y este no es indudablemente el caso de la población catalanófono y aragonésófono de Aragón, que representan, respectivamente, un 5% y un 3% de la población de la Comunidad. Si tenemos en cuenta además que en ambos territorios sus habitantes se hallan distribuidos en su mayor parte por pequeñas localidades rurales con escuelas unitarias e incompletas en las cuales la mayor parte de la población tiene como L1 el catalán o el aragonés, deberemos orientar nuestro análisis hacia otras alternativas aplicables a la realidad sociolingüística aragonesa.

Continuando la revisión de los diferentes tipos de programas destacados en el apartado en que nos hemos referido a la tipología de la educación bilingüe, pare-

---

<sup>9</sup> De acuerdo con ALCOVER y QUINTANA (2000), los programas de inmersión podrían adecuarse a las necesidades de los territorios en los que el aragonés se halla en un estado de latencia. Siguiendo a los mismos autores, indudablemente, se debería planificar una enseñanza opcional de las lenguas minoritarias en todo el territorio castellanoparlante de Aragón.

ce necesario detenerse en dos variantes de los programas de *submersión* que desde unas u otras instancias han sido propuestos como línea a seguir en nuestra Comunidad Autónoma: los que introducen la *enseñanza opcional de la L1* y el *bilingüismo transicional*.

Respecto a los primeros queda claro que se trata de la vía adoptada por los Convenios que hoy rigen la enseñanza del catalán y del aragonés. Infinidad de investigaciones, entre las que debemos resaltar la llevada a cabo en nuestra Comunidad por MARTÍNEZ (1990, 1995), destacan los efectos negativos de este tipo de intervención educativa, tanto en la adquisición de competencia lingüística, como en el rendimiento escolar o la valoración que el individuo elabora de su propia comunidad. Concretamente el mencionado autor señala la insuficiencia de hacer de la lengua materna una asignatura más que sea vivida por el niño o niña como una experiencia lingüística ajena a su entorno (MARTÍNEZ, 1995).

Los programas de *bilingüismo transicional* han sido desarrollados principalmente en los Estados Unidos y el hecho de que nos refiramos a ellos se debe a que parecen ser los indicados, aunque no se mencionen de manera explícita, por dos autores que han estudiado el fenómeno bilingüe en las escuelas de Aragón. AGUADO (1987) enfatiza la importancia de la educación preescolar y del profesorado bilingüe en estos niveles como vía a la asimilación progresiva de la L2 y a la compatibilización de ambos códigos lingüísticos. MARTÍNEZ (1995) propone dos formas posibles de organización. Una primera, en la misma línea de AGUADO (1987), que supondría el paso gradual de la L1 a la L2, especialmente centrado en los niveles de preescolar; y una segunda que va más allá al incorporar la lengua materna como vehículo de enseñanza en los aprendizajes básicos, al menos durante los primeros años en los que el dominio de la L2 resultase insuficiente, hasta llegar a una situación en que ambas lenguas compartiesen en una u otra medida el currículum escolar. Parece evidente que tanto la propuesta de AGUADO (1987) como la primera de MARTÍNEZ (1990, 1995) pretenden una transición no traumática de la L1 a la L2, pero se trata de diseños orientados a la asimilación del individuo a la lengua y cultura dominantes, objetivo en el que coinciden tanto los programas estrictamente de *submersión* como los de *bilingüismo transicional* y que aleja estos planteamientos de nuestros objetivos iniciales.

La segunda alternativa de MARTÍNEZ (1990) entronca directamente con el último de los programas que nos resta por revisar, aquel que, dirigido a una minoría lingüística y cultural, persigue el *mantenimiento de la propia lengua y cultura*. En una profundización del anterior trabajo, MARTÍNEZ (1995) clarifica su propuesta inicial al remarcar la relación entre lengua de la escuela y lengua de la cultura como instrumento de revalorización de una lengua por parte de sus hablantes y concluye insistiendo en la necesidad de que parte de los aprendizajes se realicen en la L1, teniendo además esta lengua un papel preponderante en los primeros años de escolarización.

Como ya quedó dicho en su momento, estos programas suelen partir del uso de la L1 como vehículo de la instrucción y van incorporando de forma progresiva la L2 en los niveles ascendentes, con lo que ambas lenguas quedan integradas en el currículum hasta el final de la escolaridad en diferentes proporciones en función del diseño que se considere adecuado a las peculiaridades del contexto en que se aplican; un diseño que, previos estudios oportunos, en el caso que nos ocupa debiera ser consensuado por la comunidad educativa y los responsables políticos. El grado de éxito escolar de los programas de *mantenimiento* que aquí se proponen es alto; y al mismo tiempo promueven individuos bilingües y biculturales con una imagen positiva de su comunidad, lo que los hace especialmente recomendables, tanto desde perspectivas sociológicas como psicológicas o educacionales orientadas hacia intervenciones curriculares optimizadoras que resulten más acordes con la realidad plurilingüe y pluricultural de Aragón.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUADO, M. T. (1987). «La influencia del bilingüismo en el rendimiento y adaptación escolar de los alumnos de EGB en la franja oriental de Aragón». *Cuadernos de Estudios Caspolicos*, 13, 287-336.
- ALCOVER, C. (1988). «L'ensenyament del català: una perspectiva educativa optimista». *Batecs*, 1, 9.
- ALCOVER, C., y QUINTANA, A. (2000). *Plans reguladors d'ensenyament de l'aragonès i el català a l'Aragó*. Zaragoza: Edicions de l'Astral.
- ARNAU, J. (1992). Educación bilingüe: modelos y principios psicopedagógicos. En J. ARNAU, C. COMET, J. M. SERRA e I. VILA. *La educación bilingüe*. Barcelona: ICE/Horsori.
- BADA PANILLO, J. R. (1990). *El debat del català a l'Aragó (1983-1987)*. Calaceite: Edicions del Migdia.
- BAKER, C. (1997). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra.
- CONTE, Á.; CORTÉS, Ch.; MARTÍNEZ, A.; NAGORE, F., y VÁZQUEZ, Ch. (1977). *El aragonés: identidad y problemática de una lengua*. Zaragoza: Librería General.
- CUMMINS, J. (1976). «The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses». *Working Papers on Bilingualism*, 9, 1-43.
- CUMMINS, J. (1979). «Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children». *Review of Educational Research*, 49, 222-251.
- GARCÍA MACÍAS, I. (1993, julio 29). «Más profesores para enseñar catalán». *Heraldo de Aragón*, Sección Educación, p. 11.
- GENESEE, F.; LAMBERT, W. E., y HOLOBOW, N. E. (1986). «La adquisición de una segunda lengua mediante inmersión: el enfoque canadiense». *Infancia y Aprendizaje*, 33, 27-36.
- GIMENO VALLÉS, Ch. L., y NAGORE LAÍN, F. (1989). *El aragonés hoy*. Huesca: Publicacions d'o Consello d'a Fabla Aragonesa.
- GOBIERNO DE ARAGÓN (1995). *Diez años de enseñanza de la lengua catalana en Aragón*. Zaragoza: Diputación General de Aragón.
- HUGUET, Á. (1991). *Bilingüisme social al Baix Cinca. Una anàlisi des de la perspectiva escolar*. Fraga: Edicions IEBC-IEA.
- HUGUET, Á. (1992). «Hábitos lingüísticos en un contexto social diglósico. El caso del Baix Cinca». *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 16, 111-118.



- HUGUET, Á. (1994). «Hacia un modelo para el tratamiento curricular de las lenguas en el Aragón Oriental». *Revista de Educación*, 305, 429-448.
- HUGUET, Á. (1995). «Evaluación del conocimiento lingüístico de los escolares de la Franja Oriental de Aragón: incidencia de algunos factores». *Revista de Educación*, 308, 217-239.
- HUGUET, Á. (1998). «Deu anys d'ensenyament del català a l'Aragó: els nous reptes». *Temps d'Educació*, 18, 241-261.
- HUGUET, Á., y BISCARRI, J. (1995). «Actitudes lingüísticas de los escolares en el Baix Cinca: incidencia de algunos factores». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23, 163-175.
- HUGUET, Á., y JOVÉ, R. M. (1994). «Cinc anys de català a les escoles de la franja oriental de l'Aragó: incidència en el Baix Cinca». *Perspectiva Escolar*, 182, 55-59.
- HUGUET, Á., y SUÏLS, J. (1998). *Contacte entre llengües i actituds lingüístiques. El cas de la frontera catalano-aragonesa*. Barcelona: Horsori.
- HUGUET, Á., y VILA, I. (1996). El conocimiento de catalán y castellano de los escolares de 6º de EGB de la Franja Oriental de Aragón. En M. SIGUAN (coord.). *La enseñanza precoz de una segunda lengua en la escuela*. Barcelona: ICE/Horsori.
- HUGUET, Á., y VILA, I. (1997). «Nuevas aportaciones a la Hipótesis de Interdependencia Lingüística en escolares bilingües». *Infancia y Aprendizaje*, 79, 21-34.
- HUGUET, Á.; BISCARRI, J., y SANUY, J. (2000). Coexistencia entre lenguas y actitudes lingüísticas de los escolares: contraste entre Catalunya y el Aragón catalanoparlante. En M. SIGUAN (coord.). *La educación bilingüe*. Barcelona: ICE/Horsori.
- HUGUET, Á.; JANÉS, J., y SUÏLS, J. (2000). Lenguaje y éxito escolar en bilingües. Un caso de desequilibrio entre lenguas en contacto. En J. PERERA (coord.). *Las lenguas en la educación secundaria*. Barcelona: ICE/Horsori.
- LAMBERT, W. E. (1974a). «A Canadian Experiment in the Development of bilingual competence». *Canadian Modern Language Review*, 31 (2), 108-116.
- LAMBERT, W. E. (1974b). Culture and language as factors in learning and education. En F. ABOUD y R. D. MEADE (eds.). *Cultural factors in learning*. Bellingham: Western Washington State College.
- LAMBERT, W. E. (1981). «Un experimento canadiense sobre desarrollo de competencia bilingüe. Programa de cambio de lengua hogar-escuela». *Revista de Educación*, 268, 167-177.
- LAMBERT, W. E., y TUCKER, G. R. (1972). *The bilingual education of children: The St. Lambert experiment*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- LEWIS, E. G. (1977). Bilingualism and bilingual education: The ancient world of the Renaissance. En B. SPOLSKY y R. L. COOPER (eds.). *Frontiers of bilingual education*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- LEWIS, E. G. (1981). *Bilingualism and Bilingual Education*. Oxford: Pergamon.
- MARTÍN, M. A.; FORT, M<sup>a</sup> R.; ARNAL, M<sup>a</sup> L., Y GIRALT, J. (1995). *Estudio sociolingüístico de la Franja Oriental de Aragón*. Zaragoza: Seminario de Investigaciones Lingüísticas. Universidad de Zaragoza.
- MARTÍNEZ FERRER, J. (1990). «El aprendizaje lectoescritor en el medio bilingüe aragonés: repercusiones escolares de la diglosia». *Revista de Investigación Educativa*, 8 (15), 7-18.
- MARTÍNEZ FERRER, J. (1995). *Bilingüismo y enseñanza en Aragón*. Zaragoza: Edicions de l'Astral.
- MORET, H. (1996). «Deu anys d'ensenyament del català a l'Aragó: l'ensenyament d'una altra llengua instrumental». *Batecs*, 15, 4-5.
- NAGORE LAÍN, F. (1988). «Enta una didautica ta l'aragonés». *Fuellas*, 66-67, 14-23.
- NAGORE, F., y CORTÉS, Ch. (1977). El aragonés. En E. FERNÁNDEZ CLEMENTE (dir.). *Los aragoneses*. Madrid: Istmo.

- PASCUAL, A. F. (1982, diciembre). «Multa por hablar catalán». *El Ribagorzano*, 22/3ª época.
- PAULSTON, C. B. (1992). *Sociolinguistics Perspectives on Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- SÁNCHEZ, M. P., y RODRÍGUEZ, R. (1986). «La educación bilingüe y el aprendizaje de una segunda lengua: sus características y principios fundamentales». *Infancia y Aprendizaje*, 33, 3-26.
- SIGUAN, M. (1992). *España plurilingüe*. Madrid: Alianza Editorial.
- SIGUAN, M., y MACKEY, W. F. (1986). *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana.
- SKUTNABB-KANGAS, T. (1988). Multilingualism and the education of minority children. En T. SKUTNABB-KANGAS y J. CUMMINS (eds.). *Minority Education. From Shame to Struggle*. Clevedon: Multilingual Matters.
- TOUKOMAA, P., y SKUTNABB-KANGAS, T. (1977). *The Intensive Teaching of the Mother Tongue to Migrant Children of Preschool Age and Children in the Lower Level of Comprehensive School*. Research Reports 26. Tampere: University of Tampere.
- VILA, I. (1992). La educación bilingüe en el Estado español. En J. ARNAU, C. COMET, J. M. SERRA e I. VILA. *La educación bilingüe*. Barcelona: ICE/Horsori.
- VILA, I. (1998). *Bilingüisme i educació*. Barcelona: Proa.