

BILINGÜISMO Y EDUCACIÓN EN LA FRANJA ORIENTAL DE ARAGÓN: REVISIÓN TEÓRICA Y PERSPECTIVAS DE FUTURO

Ángel HUGUET CANALÍS

Ana M.^a HUGUET CANALÍS

Miguel Ángel BROC CAVERO

INTRODUCCIÓN: EL CONTEXTO

La publicación y consiguiente entrada en vigor de la Constitución española de 1978 (Boletín Oficial del Estado de 29 de diciembre) vino a dotar de contenido legal la realidad de un Estado plurilingüe y pluricultural en el que más del 40% de sus ciudadanos residen en lugares donde la hasta ese momento única lengua oficial, castellano o español, coexiste con otras lenguas propias del territorio (Siguan, 1992).

Ya en su preámbulo, la Carta Magna proclama la voluntad de «proteger a todos los españoles y pueblos de España en el ejercicio de los derechos humanos, sus culturas y tradiciones, lenguas e instituciones». El artículo 2 fundamenta la ordenación territorial del Estado sobre dos principios: unidad de la nación y derecho a la autonomía de sus nacionalidades y territorios; y el artículo 3, tras establecer «el castellano como la lengua española oficial del Estado», añade que «las demás lenguas españolas serán también oficiales en sus respectivas Comunidades Autónomas de acuerdo con sus Estatutos».

En este marco constitucional, los Estatutos de Autonomía promulgados por las respectivas Comunidades del Estado serán punto de referencia clave para el desarrollo de leyes que garanticen una adecuada normalización lingüística en sus respectivos territorios. Ahora bien, como es sabido, las vías de acceso constitucional a la autonomía y los niveles de competencias alcanzados varían notablemente de unas Comunidades a otras (Puelles, 1987). Si tenemos en cuenta además diferencias del tipo existencia o no de lengua propia, presencia social de las lenguas, grado de identidad colectiva de sus ciudadanos, conciencia lingüística, actitudes generadas por la presencia de lenguas diferenciadas, etc., nos encontraremos con

una realidad que dista mucho de ser homogénea, no ya en Comunidades Autónomas con lenguas propias claramente diferenciadas, sino en aquellas cuyos territorios ocupan espacios lingüísticos comunes e incluso dentro de las fronteras políticas que las definen.

En estas circunstancias, dado el hecho de que los límites administrativos no suelen ser coincidentes con los límites lingüísticos, no es extraño que las políticas lingüísticas que afectan a determinados ciudadanos puedan parecer ocasionalmente contradictorias.

La discordancia puesta de manifiesto hasta aquí tiene su claro reflejo en Cataluña y Aragón, dos nacionalidades unidas en la historia durante siglos pero que en la actualidad gozan de un nivel estatutario político-administrativo bien diferente. Por una parte Cataluña, considerada nacionalidad histórica en los Pactos Autonómicos de 1981,¹ ha llegado a asumir altos niveles de competencias; contrariamente Aragón se constituyó por vía del artículo 143 y su techo competencial es en estos momentos mucho más bajo. Este hecho, unido a factores de carácter socio-lingüístico nada desdeñables, ha contribuido a que Cataluña, gracias a un Estatuto (BOE del 22 de diciembre de 1979) que reconoce el catalán como lengua propia, disponga desde abril de 1983 de una Ley de Normalización Lingüística con objeto de impulsar desde las instituciones el uso oficial de la lengua catalana, así como en la enseñanza² y en los medios de comunicación gestionados por la Generalitat.

¹ Como es sabido, los Pactos Autonómicos fueron firmados el 31 de julio de 1981 por el partido del Gobierno —Unión de Centro Democrático— y el principal partido de la oposición —Partido Socialista Obrero Español—, a partir del Informe presentado el 12 de mayo de 1981 por sendas comisiones presididas por el profesor García de Enterría. Su objetivo era clarificar la ambigüedad del Título VIII de la Constitución de cara a desarrollar el modelo de organización territorial del Estado.

De hecho, tales Pactos vinieron a refrendar un proceso iniciado ya con el restablecimiento por decreto-ley de la Generalitat de Catalunya el 29 de septiembre de 1977; pero además ratificaron la idea de generalizar el proceso autonómico a todos los territorios del Estado y no únicamente a las nacionalidades históricas (Cataluña, País Vasco y Galicia). Ahora bien, si estas comunidades autónomas podían asumir tanto las competencias del artículo 148 como las no reservadas al Estado por el artículo 149, el resto —salvo Andalucía, que accedió a la autonomía por vía del artículo 151 de la Constitución— hubo de constituirse mediante el artículo 143, lo que supuso adquirir inicialmente el bloque competencial mínimo determinado por el artículo 148.

Más recientemente, los acuerdos autonómicos firmados en 1992 entre el actual partido gobernante —Partido Socialista Obrero Español— y el Partido Popular abren la vía de ampliación de ese bloque mínimo a nuevas competencias, como pueden ser, entre otras, la Universidad o la Educación.

² En realidad, la presencia de la lengua catalana en las escuelas públicas de Cataluña es bastante anterior; tal como informan ALDAVERT y SÁEZ (1992) y la propia GENERALITAT DE CATALUNYA (1988), los precedentes de la incorporación de la lengua catalana al sistema educativo se remontan al año 1975, cuando bajo el desarrollo de la Ley General de Educación de 1970 fue aprobado un real decreto que incorporaba, con carácter voluntario, la enseñanza de las 'lenguas nativas'. El real decreto 2.092/1978 de 23 de junio hizo posible la incorporación de la lengua catalana, ya de manera obligatoria y durante tres horas semanales, a los planes de estudio de los diversos niveles de enseñanza no universitaria de Cataluña. El mismo año, para coordinar y promover las clases de lengua y en lengua catalana, se creó el *Servei d'Ensenyament del Català* —SEDEC—, que fue el primer Servicio creado por la Generalitat restaurada. A finales de 1980 se produce el traspaso de competencias en materia de enseñanza a la Generalitat y desde 1981 las escuelas de Cataluña disponen de programas y orientaciones propias dictadas por el *Departament d'Ensenyament*, con lo que la lengua catalana queda definitivamente incorporada al currículum escolar como materia obligatoria. En el año 1982 se generalizó la

Como es sabido, además de Cataluña, en la mayor parte de las Comunidades Autónomas plurilingües que conforman el Estado surgió una generalización de esfuerzos encaminados a revalorizar las lenguas propias de los diferentes territorios. Ahora bien, si esta fue la tónica prácticamente común, tal circunstancia gozó de un eco muy limitado en Aragón, una Comunidad en la que coexisten dos lenguas autóctonas (Fig. 1) —aragonés en los valles pirenaicos y catalán en el este— en clara posición de inferioridad respecto al castellano mayoritario de su población.³

Pero, a la hora de abordar la ambigüedad que hoy preside el tema de las lenguas en la Comunidad Autónoma aragonesa,⁴ no podemos quedarnos en un frío y restringido análisis demográfico que obvie el rico patrimonio cultural e histórico de un pueblo y los derechos lingüísticos de sus ciudadanos. Factores de índole político-administrativa, lingüística, sociolingüística y educativa, al menos, deben ser revistos ante cualquier pretensión realista de aproximarnos al bilingüismo como expresión manifiesta de una sociedad y analizar sus perspectivas futuras.

En este sentido, el vigente Estatuto de Autonomía (BOE del 16 de agosto de 1982) destaca por la ausencia de reconocimiento oficial de ambas lenguas como propias de Aragón, aunque hace una referencia indirecta a ellas en términos de ‘modalidades lingüísticas’ (Pallarol, 1990) tanto en el artículo 7 como en el 35.

Asimismo, parece oportuno mencionar aquí la cada día menos cuestionada catalanidad de las formas lingüísticas que se suceden en el límite oriental de Aragón, englobadas todas ellas en el grupo dialectal del catalán occidental (*Segon Congrés Internacional de la Llengua Catalana*, 1989). Sin profundizar en temáticas propias de la lingüística y la dialectología, por su riqueza expresiva y las connotaciones

enseñanza en catalán de una o dos asignaturas, posibilitando así que esta fuese la lengua de aprendizaje en muchos centros donde hasta entonces sólo se hallaba presente en las tres o cuatro horas de lengua catalana.

La aprobación, el 6 de abril de 1983, de la Llei de Normalització Lingüística por parte del Parlament de Catalunya ha permitido al Departament d’Ensenyament desarrollar órdenes, resoluciones e instrucciones que posibiliten su total aplicación en su ámbito de gestión.

Recientemente en Cataluña se ha abierto un nuevo debate en torno a la conveniencia o no de una reforma de la Llei de Normalització Lingüística, propuesta por el Govern de la Generalitat, con objeto de dar un nuevo impulso a la presencia social de la lengua catalana.

³ MARTÍNEZ FERRER (1989: 100), basándose en el Censo de 1981, cifra la población de las áreas catalanoparlantes de Aragón en algo más de 52.000 habitantes, de los que casi 31.000 residen en comarcas de la provincia de Huesca (‘Ribagorça Oriental’, ‘La Litera’, ‘Baix Cinca’). El mismo autor (1989: 101), tras establecer una delimitación de tres sectores en función del nivel de conservación del aragonés, sitúa en unos 41.000 los hablantes de esta lengua, todos ellos residentes asimismo en la provincia de Huesca.

Con estos datos, utilizando el mismo Censo, la población bilingüe de Aragón representa algo menos del 8% —93.000 sobre 1.200.000 hab. en toda la Comunidad Autónoma—; pero respecto a la provincia de Huesca supone algo más del 33% de sus habitantes, 72.000 sobre 215.000 hab.

⁴ Ciertas conclusiones derivadas de este trabajo pueden resultar igualmente válidas para la población de habla aragonesa o para otros territorios en los que coexistan dos lenguas en condiciones de desequilibrio, pero el rigor de una revisión científica exige una adaptación a los diferentes contextos y un conocimiento exhaustivo de los mismos. En este sentido, siendo conscientes de nuestras limitaciones en lo que respecta al marco social y lingüístico del aragonés, nos centraremos en el área catalanoparlante de nuestra Comunidad.

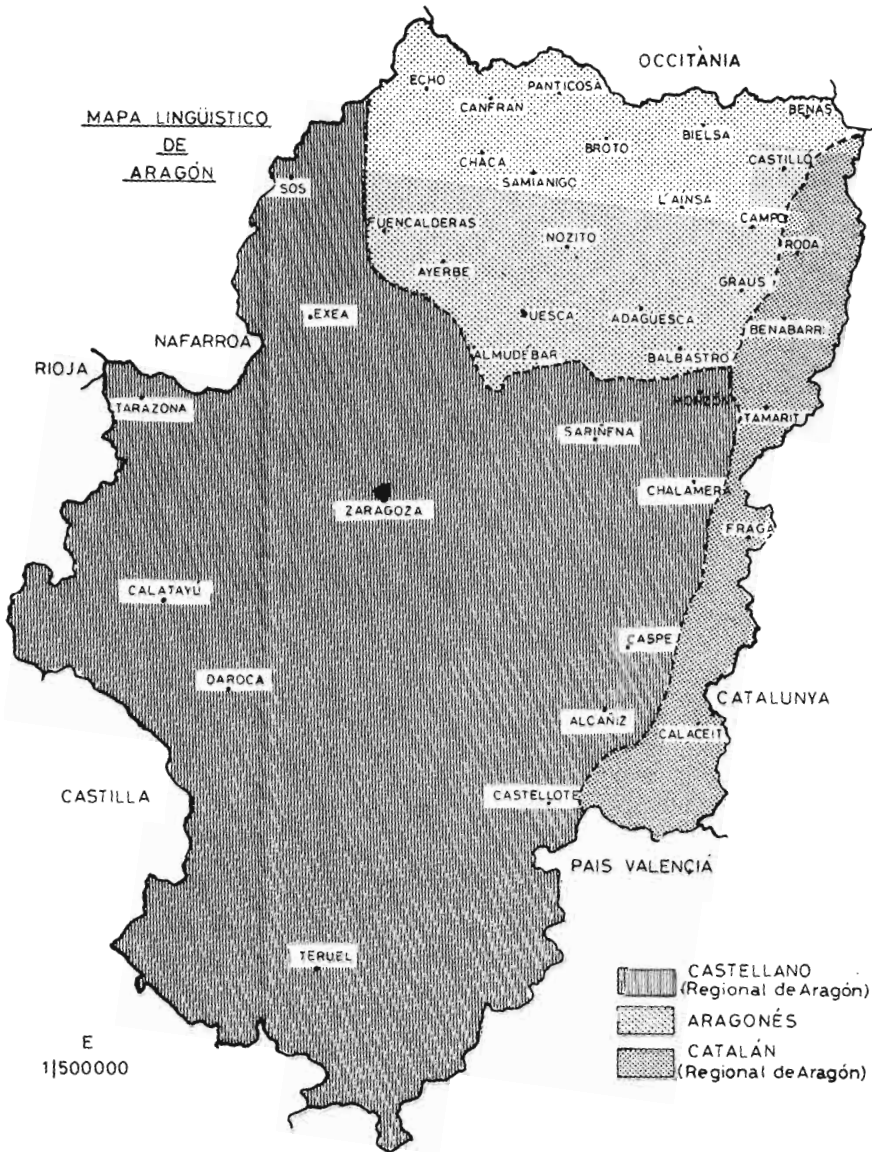


Fig. 1. Mapa lingüístico de Aragón (tomado de Gimeno y Nagore, 1989: 17).

que posee, merece la pena citar la clara referencia a la cuestión que en esta misma línea hace el destacado periodista aragonés Manuel Campo Vidal.⁵

Centrados ya en el caso concreto de la lengua catalana en Aragón, diremos que en la mayor parte de los casos es la lengua propia de las aproximadamente 50.000 personas⁶ que habitan una estrecha franja que se extiende desde el Pirineo hasta la provincia de Teruel y que es conocida como *Franja oriental de Aragón*. Este espacio territorial comprende municipios situados, de norte a sur, en las siguientes comarcas: Ribagorza, La Litera, Bajo Cinca, Bajo Aragón-Caspe y Bajo Aragón (ECAS, 1981); se halla delimitado al este y al oeste por dos fronteras: una de carácter administrativa —el límite político entre Aragón y Cataluña— y otra de índole lingüística —un límite de lenguas más difuminado en el norte entre el aragonés y el catalán y claramente diferenciado hacia el sur entre el catalán y el castellano.

El análisis sociolingüístico de este territorio (Aguado, 1987a, 1987b; Bada, 1990; Huguet, 1991a, 1991b, 1992a, 1992b; Martínez, 1989, 1990) evidencia una situación de contacto de lenguas —catalán y castellano— en condiciones de inferioridad para la primera, lo que da como resultado una práctica bilingüe con debilitación del catalán. La Franja constituye así un ejemplo típico de desequilibrio entre lenguas en presencia, lo que produce un bilingüismo diglósico⁷ en el que una de las lenguas

⁵ El mencionado periodista, en el prólogo al libro de ADELL y MONTORI (1985: 10), dice así: «Y una aclaración: en este prólogo se ha empleado la expresión La Litera para dar su nombre a esta comarca porque así la llamamos en Camporrells, población como es sabido de La Litera, perteneciente además a la provincia de Huesca y en la que se habla un idioma que cualquier japonés medianamente culto, de vacaciones en su balneario, distinguiría inmediatamente como catalán en su versión dialectal occidental. Discutir esta realidad no tiene el más mínimo interés científico, porque es así de sencillo y claro. Puede admitirse, lógicamente, la existencia de opiniones distintas, pero conviene no perder de vista que los hechos son los hechos, y que la información básica es muy poco discutible, porque no procede de una opinión distinta, sino de la realidad».

⁶ Dato elaborado por el autor a partir del censo de población de 1991 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA, 1991).

⁷ El término *diglosia* o *diglósico* se utiliza aquí en sentido de «conflicto lingüístico» generado por un desequilibrio entre lenguas en contacto. Debe entenderse pues ajeno a cualquier connotación valorativa positiva o negativa y con la única pretensión de describir una situación que en palabras de SIGUAN y MACKEY (1986: 45-46) se caracteriza por dos rasgos principales:

1. La lengua fuerte o lengua A, que es la de las funciones superiores de la vida social (lengua de la administración, de la cultura, de la información...) y es normalmente una lengua escrita, mientras la lengua débil o lengua B es la de las funciones personales y cotidianas (vida familiar, amistad, relaciones con otras personas sobre temas banales...) y es a veces una lengua exclusivamente oral, no escrita y no normalizada.

2. La lengua fuerte o lengua A es usada preferentemente en los niveles altos de la sociedad, mientras la lengua B es usada preferentemente o exclusivamente en los niveles inferiores. El uso de la lengua A se correlaciona también positivamente con el nivel cultural y de instrucción. Y también con el grado de urbanismo. La lengua A es más usada en la ciudad y la lengua B en el campo.

3. A estas dos características, que podemos considerar clásicas, se puede añadir una tercera: entre los que tienen la lengua A como lengua nativa la proporción de bilingües es menor que entre los que hablan en primer lugar la lengua B. Dicho de otro modo, los que hablan la lengua A sienten menos necesidad de aprender la lengua B que los que hablan la lengua B de aprender la lengua A.

Una definición más simplificada la aporta VALLVERDÚ (1973: 41) al considerar que diglosia existe siempre que «es dóna una varietat alta (A), que és el vehicle habitual de la comunicació més formal, i una varietat baixa (B), vehicle de la comunicació familiar o quotidiana, essent aquestes dues varietats clarament diferenciades».

—catalán— no es reconocida oficialmente y se reserva para el uso familiar y en las comunicaciones informales, mientras que la otra —castellano— goza de reconocimiento oficial y es la utilizada tanto por los medios de comunicación como en todo tipo de actividad formal (Macnamara, 1967a).

Las circunstancias hasta aquí expuestas, unidas al hecho de que la población catalanoparlante aragonesa forme parte de una comunidad mayormente monolingüe que de manera tradicional ha ignorado la realidad de estas comarcas (Bada, 1990), tienen su correspondiente reflejo en la ambigüedad y falta de conciencia lingüística generalizada que hoy preside el tema de la lengua catalana en Aragón. Prueba de ello son las denominaciones de la lengua por parte de los propios hablantes, que de manera habitual se refugian en términos de hablas locales: *fragatí, ribagorçà, lliterà, torrentí, maellà, mequinença, favarol*, etc., evidenciando así su bajo sentido de pertenencia a una comunidad lingüística catalana (Martínez, 1989). Al mismo tiempo, desde el resto de Aragón se utiliza la expresión *xapurreau*, lo que denota según el que fuera consejero de Cultura y Educación del primer Gobierno aragonés, José Ramón Bada, «... d'una banda, el menyspreu amb que es considera i, d'altra, l'enmascarament ideològic del qual és objecte per no voler reconèixer que és la mateixa llengua del Tirant lo Blanch, Ramon Llull, Verdaguer o del mossèn de Maella, Guillem Nicolau, el qual traduí al català les Epístoles d'Ovidi» (Bada, 1990: 12).

A modo de resumen, podemos resaltar como características sociolingüísticas del sector en cuestión —en lo que a la lengua catalana se refiere— la falta de apoyo institucional y un prestigio cultural casi nulo, aspectos que se traducen en un nivel de conciencia lingüística alarmantemente bajo por parte de los hablantes y un uso regresivo en función del «alejamiento del núcleo familiar más próximo. Podríamos decir que es muy utilizado a nivel familiar, menos a nivel social y muy poco en la escuela» (Huguet, 1992b: 115).

El panorama de fondo que hasta aquí hemos descrito no permite ser optimistas en cuanto al futuro de la lengua catalana 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 destacan un hecho de fuerte repercusión social, la «Declaració de Mequinensa»,⁸ y la actuación continuada en defensa de la cultura y la lengua catalana de algunas asociaciones culturales, así como la previsible reforma del Estatuto y el aumento de competencias, especialmente en educación. Entre los factores de índole externa, en primer lugar, el ejemplo de recuperación de la lengua seguido en Comunidades Autónomas vecinas (Cataluña, Navarra, Comunidad Valenciana, etc.) y la influencia que en el orden económico y cultural ejerce Lérida desde sus mercados y su recién creada Universidad (Zapater, 1992).

⁸ Declaración firmada el 1 de febrero de 1984 por 17 alcaldes y concejales de la Franja en defensa del uso y reconocimiento del catalán como lengua de Aragón.

En todo caso, en función de las líneas que se seguirán en este estudio y lo decisiva que resulta para el futuro de una lengua su implantación escolar, es de obligada mención el primer paso dado con objeto de regular el programa de enseñanza de la lengua catalana en las comarcas orientales de Aragón a través del Convenio de Cooperación suscrito en noviembre de 1986 por el Ministerio de Educación y Ciencia y el Departamento de Cultura y Educación de la Diputación General de Aragón, siendo consejero y destacado impulsor un hombre nacido en la Franja, el ya citado José R. Bada Panillo.⁹

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, especialmente en la provincia de Huesca,¹⁰ si consideramos que el número de matriculados en la asignatura de lengua catalana en la Franja en los inicios del programa, durante el curso 84-85, era de 791 en doce centros escolares (Bada, 1990) y durante el curso 92-93 las cifras eran de 2.799 alumnos y alumnas en treinta centros escolares (García, 1993). A pesar de estos datos tan 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.¹¹

⁹ A pesar de que el planteamiento educativo que sustenta el Convenio MEC-DGA pueda aparecer cuestionado a lo largo del presente trabajo, es innegable el salto cualitativo que supuso su firma en un momento en que 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: 23; PASCUAL, 1982).

¹⁰ García (1993), a partir del informe de la Comisión Mixta MEC-DGA, resalta el hecho de que de los 2.799 alumnos y alumnas con que contaba el Programa de enseñanza de la lengua catalana en todo Aragón durante el curso 92-93, 2.323 pertenecían a la provincia de Huesca, lo que representa un 83%.

¹¹ En un estudio realizado en el Bajo Cinca, el área por otra parte donde mayor repercusión ha tenido el Convenio (BADA, 1990; GARCÍA, 1993; SIGUAN, 1992), se analizó que, transcurridos apenas cinco años de la firma del acuerdo, la demanda potencial de matrícula en lengua catalana en EGB se podía situar en torno al 74%, asumiéndose en ese momento el 60%, con lo cual un 14% quedaba sin ser atendido (HUGUET, 1991a).

Por otra parte, en una continuación del mismo trabajo (HUGUET y JOVE, 1992) se llega a las siguientes conclusiones:

1. Se hace notar una ausencia de homogeneidad en las líneas de actuación respecto a la asignatura de lengua catalana (nivel de inicio, año de comienzo de la opción...), en relación con la poca definición del vigente marco legal. A pesar de ello, en EGB aparecen unas pautas bastante generalizadas: dos sesiones semanales, opcionalidad de 1.º a 8.º de EGB y progresiva incorporación al programa de enseñanza de la lengua catalana.

2. La actual situación permite que la mayoría del alumnado pueda optar por matricularse en la asignatura, pero un porcentaje próximo a la quinta parte del total no dispone de tal opción.

3. Globalmente la mayor incidencia se ha dado en el alumnado de EGB y algo menos en Preescolar.

4. Existen diferencias considerables entre la resonancia que ha tenido la opción en las diferentes localidades y, asimismo, entre centros de una misma localidad.

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 de nuestro marco social y educativo bilingüe y propicie una clarificación de la ambigüedad que hoy preside el tema de la lengua en las comarcas orientales de Aragón. Sin profundizar más en el tema pero acentuando este apartado, podemos citar palabras del propio José R. Bada Panillo, que, refiriéndose a las investigaciones sobre la lengua en la Franja oriental de Aragón, dice: «Es tracta d'una investigació quasi exclusivament filològica, dialectològica, però no sociolingüística en termes generals, i realitzada amb escassíssima participació dels lingüistes aragonesos que només s'han interesat pel tema a partir dels anys setanta, tret de dues o tres honroses excepcions» (Bada, 1990: 22), viniendo a corroborar el desequilibrio existente, a favor de estudios de carácter filológico, por otra parte siempre escasos, frente a aquellos cuyo objetivo se halla en el ámbito social, psicológico o educativo.

En el contexto hasta aquí descrito, siguiendo a Siguan y Mackey (1986), parece necesario insistir en que variables relacionadas con el conocimiento y uso de las lenguas, el nivel sociocultural de las familias, el contexto sociolingüístico y las actitudes ante las lenguas en presencia resultan claves para establecer una perspectiva de la educación bilingüe.

La carencia de estudios de esta índole justifica cualquier investigación en esa línea, máxime cuando entre los profesionales de la educación existe la creencia, por otra parte múltiples veces corroborada y revisada en nuestro país (Arnau, 1985; Pardo, 1981; Rigo, 1981; Sarramona, 1988; Vila, 1983, 1985) e incluso dentro de la propia Franja (Aguado, 1987a, 1987b; Martínez, 1989, 1990), de que un contexto sociocultural y sociolingüístico como el que se ha descrito para el Aragón bilingüe puede incidir notablemente en las tasas de fracaso escolar.¹²

En razón a las diversas consideraciones hasta aquí apuntadas, tomando como base la multitud de experiencias desarrolladas en todo el mundo y las hipótesis planteadas por autores de reconocido prestigio internacional —Cummins, Lambert, Siguan, Skutnabb-Kangas, Taukomaa, etc.—, el presente estudio tiene por objeto realizar una revisión teórica sobre el bilingüismo y la educación bilingüe que permita establecer unos presupuestos en torno al modelo adoptado por el Convenio MEC-DGA y oriente hacia líneas de actuación optimizadoras y acordes con la realidad plurilingüe de Aragón.

¹² Resulta clave evitar el error de asociar bilingüismo a fracaso escolar. En este sentido las palabras de VILA (1985) son taxativas: «... el bilingüisme no és responsable de l'èxit ni del fracàs escolar, sino el conjunt de factors que es relacionen amb el major o menor domini tant de la L1 com de la L2» (VILA, 1985: 20). En un sentido similar se expresa ARNAU (1985) «... Les diferents condicions sòcio-culturals dels grups participants en els programes (nivell social, grau de motivació i estimulació cultural, sistema de valors, etc.) eren factors que explicaven els diferents resultats i feien difícil qualsevulla generalització; aquests factors eren certament més importants que la llengua d'ensenyament» (ARNAU, 1985: 11).

A modo de resumen, digamos que, situados en el área geográfica del Aragón catalanoparlante y en un contexto sociopolítico que hace prever cambios a corto plazo, considerando los más recientes avances de la psicolingüística y de la sociolingüística, el estudio presentado pretende aportar un marco teórico a la educación bilingüe que haga posible una revisión crítica del tratamiento actual dado al bilingüismo y aporte una perspectiva de futuro incardinada en la diversidad cultural y lingüística de nuestra Comunidad Autónoma.

MARCO TEÓRICO

Bilingüismo y educación bilingüe

Tal como señala Skutnabb-Kangas (1981), el bilingüismo ha sido asociado a numerosos fenómenos negativos; ya en 1928 la mayor parte de los reunidos bajo los auspicios de la Oficina Internacional de Educación en la «Conferencia Internacional sobre el Bilingüismo» celebrada en Luxemburgo, abogaron por una enseñanza en la lengua materna procurando retardar al máximo la introducción de una segunda lengua (Oficina Internacional de Educación, 1932). En idéntica línea se manifestó en 1951 un grupo de especialistas convocados en París por la UNESCO al calificar de principio axiomático que el mejor medio para enseñar a un niño es su lengua materna (UNESCO, 1953).

A partir de los años 60, diferentes estudios experimentales hicieron aflorar datos en sentido contrario. Peal y Lambert (1962), pretendiendo encontrar los déficits propios de los bilingües en una investigación con niños y niñas bilingües (inglés-francés) de Montreal, observaron en estos una superioridad respecto a coetáneos monolingües en pruebas de inteligencia verbal y no verbal. Poco después, Balkan (1970) obtuvo resultados similares en Ginebra que se han visto corroborados en innumerables investigaciones posteriores.

Las discrepancias entre estos informes hay que buscarlas tanto en condicionantes propios del momento histórico como en el control de variables y de generalización de resultados.¹³ Pero, de hecho, el intento de explicar esta disparidad y otras de carácter similar ha llevado a múltiples autores a desarrollar marcos teóricos explicativos de las mismas.

¹³ En este sentido —condicionantes políticos y problemas metodológicos— se expresan tanto VILA (1983, 1985) como SIGUAN y MACKAY (1986). El primero indica que la mayoría de los asistentes a la Conferencia de Luxemburgo provenía de áreas donde la lengua propia convivía con la de un Estado fuerte que la dejaba de lado en el sistema escolar —Gales, Flandes, Cataluña, etc.—, con lo que defendiendo el monolingüismo defendían su propia lengua. Los segundos añaden además problemas en la generalización de resultados, por cuanto que los datos obtenidos en un contexto determinado pueden o no ser extrapolados a contextos diferentes; este es el caso de las investigaciones contrastadas al provenir de ámbitos socioculturales dispares y por tanto no comparables.

Lambert (1974b), basándose en el programa de cambio de lengua hogar-escuela desarrollado en el Colegio de St. Lambert de Montreal¹⁴ con apoyo de la Universidad McGill (Genesse, Lambert y Holobow, 1986; Lambert, 1974a, 1981; Lambert y Tucker, 1972), propone un modelo sociopsicológico que prima los factores socioculturales del medio social y familiar del niño o niña. Para ello establece una distinción entre *bilingüismo aditivo/sustractivo* basada en el principio de que la competencia bilingüe de un individuo es función de la posición de dominancia que ocupan las lenguas en presencia. La coexistencia, en un mismo medio social, de dos poblaciones que hablan dos lenguas distintas puede ir pareja a una asociación de funciones sociales claramente diferenciadas y un consiguiente alto o bajo prestigio sociocultural; en este sentido, además de bilingüismo debemos hablar de biculturalismo. El caso del bilingüismo aditivo aparece cuando los individuos incorporan una nueva lengua sin que la suya resulte perjudicada, entonces la actitud ante las lenguas y comunidades resulta positiva y los aprendizajes de ambas se refuerzan mutuamente; así sucede en los programas de inmersión en los que un alumnado perteneciente a un grupo etnolingüístico de alto prestigio participa en ellos de una manera voluntaria —caso de los anglófonos en Canadá—. El bilingüismo sustractivo, por contra, se da en grupos etnolingüísticos de bajo prestigio en los que la adquisición de una segunda lengua va acompañada de una transmisión de valores superiores hacia esa lengua y cultura, a la vez se denigra sus propios valores socioculturales. En estas condiciones, la adquisición de la segunda lengua tiene lugar en detrimento de la lengua materna provocando su sustitución por la de mayor prestigio y generando sentimientos de ambigüedad e inseguridades que coartan el desarrollo adecuado de las lenguas y los progresos instruccionales del sujeto —caso de las minorías étnicas, ciertos grupos de emigrantes, etc.

Esta nueva perspectiva vino a matizar el axioma de la UNESCO (1953) y llevó a Lambert (1981) a proponer que en comunidades en las que sea patente el deseo de conseguir una sociedad bilingüe o multilingüe es preciso priorizar en los inicios de la escolaridad aquella lengua o lenguas que tienen menos posibilidades de desarrollo social.

Queda claro que la explicación es coherente con los resultados finales de la experiencia canadiense —alumnado voluntario proveniente de una clase social media o alta que no veía amenazada su lengua y cultura— y también justifica los

¹⁴ La citada experiencia, desarrollada en la primera mitad de los años sesenta, ha pasado a ser paradigmática en cualquier referencia a la educación bilingüe. Su origen se halla en una demanda hecha por un grupo de padres y madres de habla inglesa residentes en un barrio de Montreal —South Shore— que ante la creciente importancia del francés en el Quebec y valorando las dificultades de comunicación con sus vecinos de habla francesa, a lo que no eran ajenos los métodos de instrucción de la segunda lengua en las escuelas inglesas, solicitaron un sistema escolar que posibilitase un bilingüismo funcional —inglés/francés—. La colaboración del Departamento de Psicología de la Universidad de McGill (W. E. LAMBERT) y del Instituto Neurológico de Montreal (W. PENFIELD) hizo posible que en setiembre de 1965 se iniciaran en el Colegio de St. Lambert las primeras clases siguiendo un método de inmersión al francés para los niños de parvulario. Las diversas evaluaciones del programa han ofrecido resultados enormemente positivos tanto en aspectos de rendimiento como en los de tipo actitudinal.

resultados positivos que obtienen grupos de inmigrantes o minorías étnicas en programas que asignan funciones relevantes a lenguas y culturas tradicionalmente marginadas (Biniés, 1991; Domenech y Landa, 1991) e incluso permite postular lo inadecuado de ciertos programas que en los Estados Unidos condenan al fracaso a alumnos de lengua minoritaria que reciben su educación en inglés (Hernández-Chávez, 1984). Pero la visión psicociológica de Lambert es, según Vila (1985: 9), «... insuficient ja que incideix en factors sociològics i actitudinals,..., però no explica com s'afegeix o se sostreu competència lingüística i, per tant, margina els factors estrictament lingüístics implicats en l'explicació de les relacions entre la llengua de la llar (L1) i la segona llengua (L2)».

Cummins (1979) analiza la propia estructura del aprendizaje lingüístico y propone la *Hipótesis de Interdependencia*: «... el nivel de competencia en la L2 que un niño bilingüe adquiere depende, en parte, del tipo de competencia que el niño ha desarrollado en la L1 en el momento en que empieza la exposición intensa a la L2» (Cummins, 1983). El desarrollo interdependiente entre lenguas, postulado por esta hipótesis, indicaría que en condiciones en que el entorno lingüístico del niño facilita la adquisición de habilidades en L1 la exposición intensa a la L2 será facilitadora en la adquisición de competencia en L2, sin que se perjudique además la competencia en L1. Contrariamente, en aquellos niños cuya habilidad en L1 no está suficientemente desarrollada en el momento de una fuerte exposición a la L2 es probable que esto impida el normal desarrollo de la L1, limitando al mismo tiempo el desarrollo en la L2. Evidentemente, la hipótesis supone la existencia de una competencia subyacente común —«common underlying proficiency»— a L1 y L2¹⁵ que posibilita la transferencia de habilidades de una lengua a otra o que experiencias habidas en una de las dos lenguas promuevan desarrollo en la competencia de ambas.¹⁶

¹⁵ La idea de competencia subyacente común —«common underlying proficiency»—, controvertida antaño, es hoy ampliamente aceptada. La distinción inicial entre bilingüismo compuesto y bilingüismo coordinado (ERWIN y OSGOOD, 1954), así como el modelo de los dos conmutadores (MACNAMARA, 1967b), llevaron a plantear la dicotomía de la existencia en los bilingües de dos códigos lingüísticos independientes con una competencia subyacente separada para cada uno de ellos o, por el contrario, de dos códigos lingüísticos con una competencia subyacente común a ambos. La evolución de la psicolingüística y de la psicología experimental desde posturas conductistas —que identificaban el significado con la palabra— hacia concepciones cognitivistas —tendientes a distinguir entre el nivel puramente verbal y el nivel de las significaciones— ha dejado obsoleta esta discusión. Los trabajos más recientes postulan, en el caso de los bilingües, un sistema único de almacenamiento de la información y dos canales de comunicación conectados a él. ARNAU, SEBASTIÁN y SOPENA (1982) siguen esta línea, pero matizan que el acceso a este sistema único de almacenamiento podría resultar más fácil o difícil en función de la lengua utilizada, lo que aportaría un nuevo argumento a la necesidad de consolidar bien la L1 del niño.

¹⁶ En soporte de la evidencia de una competencia subyacente común —CUP—, CUMMINS (1982) y CUMMINS y SWAIN (1986) han presentado diferentes tipos de investigaciones: La evaluación de los programas de educación bilingüe, estudios que relacionan la edad de llegada de los estudiantes inmigrantes y la adquisición de la L2, estudios que relacionan el uso de la lengua materna con el éxito académico, estudios centrados en las relaciones entre la competencia en L1 y L2 y estudios experimentales sobre bilingüismo y procesamiento de la información.

Ahora bien, si por una parte son numerosas las experiencias de programas de educación bilingüe que señalan los altos niveles de L1 y L2 alcanzados tanto por los niños de lengua mayoritaria como por los de lengua minoritaria —constatación que lleva a Cummins (1982) a una reformulación más global de la hipótesis de interdependencia: «en la medida en que la instrucción en Lx es efectiva en promover competencia en Lx, la transferencia de esta competencia a Ly ocurrirá a condición de que exista una adecuada exposición a la Ly (bien en la escuela, bien en el entorno) y una adecuada motivación para aprender Ly» (Cummins, 1982: 29)—, también es cierto que en determinadas circunstancias se ha observado cómo el bilingüismo puede resultar perjudicial para el desarrollo lingüístico y cognitivo del niño (MEC, 1982; U. S. Commission on Civil Rights, 1975; Skutnabb-Kangas y Taikomaa, 1976).

La *Hipótesis del Umbral* (Cummins, 1976; Taikomaa y Skutnabb-Kangas, 1977) se propuso con el fin de explicar estos resultados, tan contradictorios en principio en cuanto a las relaciones entre bilingüismo y cognición. La hipótesis en sí plantea que para transferir habilidades adquiridas en una lengua a la otra lengua es preciso un umbral mínimo de competencia en una de las dos. Si se alcanza este nivel mínimo de competencia, el bilingüismo no tendrá ningún efecto cognitivo negativo, pero para que tenga efectos positivos es preciso que la competencia bilingüe —en ambas lenguas— alcance un segundo umbral. Los efectos cognitivos negativos se darán en aquellos individuos que no hayan alcanzado el nivel mínimo de competencia lingüística en ninguna de las lenguas —semilingüismo—. ¹⁷ La representación gráfica de la Hipótesis del Umbral puede verse en la figura 2.

Es cierto que el concepto de nivel utilizado en esta hipótesis no es algo claro y objetivo que resulte fácilmente medible, sino que se halla en función del propio desarrollo del niño y de las exigencias de la escuela en cada momento. En este sentido, Taikomaa y Skutnabb-Kangas (1977) señalan que la competencia bilingüe por debajo del umbral mínimo es suficiente para la comunicación ordinaria pero no para las operaciones lógicas que requieren la intervención del lenguaje y son, en muchos casos, la base del éxito escolar. En la misma línea Cummins (1980) distingue entre dos niveles de conocimiento lingüístico: uno llamado BICS —«Basic Interpersonal Communicative Skills»—, que representa una capacidad básica de comunicación interpersonal, y otro de orden cognitivo-conceptual y académico denominado CALP —«Cognitive Academic Language Proficiency»—. Mientras el primero descansa en elementos como la pronunciación, el vocabulario y la gramática, que hacen posible la expresión y la comprensión con un soporte contextual, el segundo estaría compuesto por aspectos cognitivos, lingüísticos y metalingüísticos referidos a la capacidad para procesar información y lenguaje descontextualizado. Lógicamente este segundo nivel resulta clave en la adquisición de habilidades académicas que requieren actuaciones independientes del contexto y cognitivamente

¹⁷ El término semilingüe o semilingüismo hace referencia al fenómeno que sucede en algunos niños bilingües al dominar peor las dos lenguas que los hablantes nativos de las mismas.

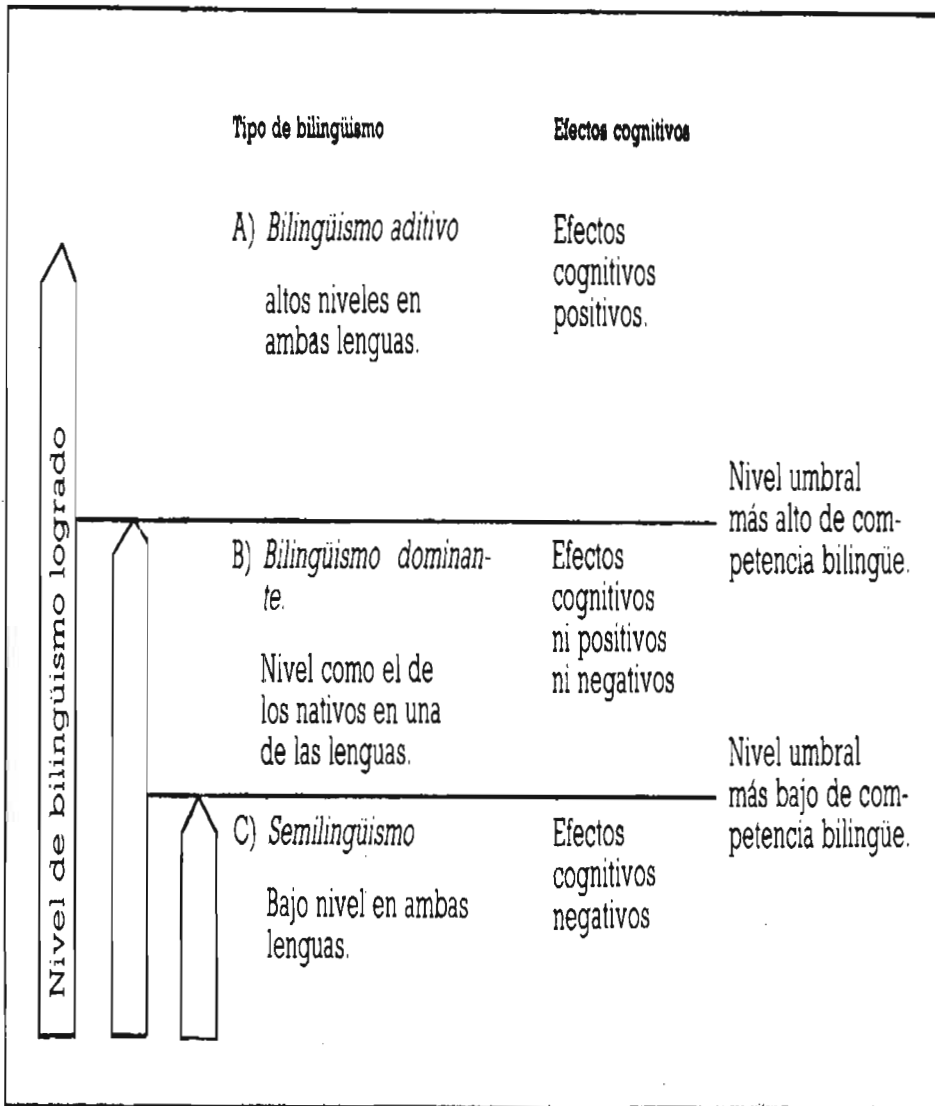


Fig. 2. Efectos cognitivos de los diferentes tipos de bilingüismo (tomado de Toukoma y Skutnabb-Kangas, 1977 y reproducido en Cummins, 1979, 1983a).

exigentes. De acuerdo con la hipótesis del umbral, serán necesarios unos niveles mínimos de CALP para que el niño obtenga resultados escolares satisfactorios; por otra parte, la hipótesis de interdependencia también estaría relacionada con el CALP, ya que las capacidades en ambas lenguas son interdependientes y el niño tiene una capacidad común subyacente que aplica para procesar información, para aprender, ya sea en L1 o L2. Podemos decir que desde un punto de vista educativo el BICS es una condición necesaria pero no suficiente para el éxito académico.

Si bien la hipótesis del umbral y la hipótesis de la interdependencia han recibido ciertas críticas (Díaz, 1985; Orti, 1988; Siguan y Mackey, 1986), resulta innegable su aportación para explicar resultados aparentemente contradictorios y su eficacia resulta indudable en la elaboración de programas de educación bilingüe cuyo objetivo es el desarrollo consecutivo de ambas lenguas.

Volviendo al inicio del apartado, la distinción entre bilingüismo aditivo y sustractivo propuesta por Lambert adquiere ahora, al integrarse con la hipótesis del umbral y con la hipótesis de la interdependencia, todo su sentido. Así, la mayor parte de los estudios sobre educación bilingüe realizados antes de la segunda guerra mundial se centraban en sujetos de grupos minoritarios y bajo prestigio sociocultural, que llegan a la escuela con un nivel pobre en L1. Su lengua materna es entonces sustituida por un sistema y unos educadores que presuponen el conocimiento en L2 y por lo tanto esta lengua no es objetivo de enseñanza. Esta situación provoca, según Vila (1985), «que aquests escolars no transfereixen capacitats d'una llengua a l'altra, ni que avancin en el domini de l'ús del llenguatge en no participar de situacions amb suport contextual en les quals puguin aprendre a dominar la L2» (Vila, 1985: 24). El resultado final será normalmente un semilingüismo, que en el mejor de los casos puede carecer de efectos positivos o negativos y en el peor de ellos efectos cognitivos negativos. Contrariamente, los estudios iniciados en los años sesenta iban referidos a niños y niñas de lengua mayoritaria que procedían de medios socioculturales favorecidos y asistían de forma voluntaria a programas de cambio de lengua L1-L2, llevando a la escuela un buen desarrollo lingüístico en L1. Esta situación hace que sea probable una transferencia a L2 de las habilidades cognitivo-lingüísticas ya adquiridas en L1 y, consiguientemente, alcanzar un bilingüismo aditivo con efectos cognitivos positivos.

Queda claro que los principios hasta aquí expuestos matizan un axioma clásico que tendía a identificar la lengua de la enseñanza con la lengua materna, pero nos impone otro: el análisis riguroso y pormenorizado de cada grupo social que permita promover una educación bilingüe acorde con las peculiaridades que le son propias.

Modelos de educación bilingüe

La evolución de la sociedad moderna hacia una cada día más creciente internacionalización de la economía, la cultura y la política ha puesto de manifiesto la

necesidad de los individuos de alcanzar un buen conocimiento de al menos una segunda lengua. Paralelamente, fenómenos políticos y sociales como son los procesos de descolonización o la caída de las ideologías que sustentaban el concepto de Estado-Nación han provocado que en territorios caracterizados por un bilingüismo ambiental en otro tiempo no oficializado se tienda al aprendizaje de las dos lenguas de la comunidad y, como mínimo, una tercera más internacional.

La realidad de un mundo en el que unas tres mil lenguas (Skutnabb-Kangas, 1981) se hallan dispersas en algo menos de doscientos estados —la Organización de las Naciones Unidas cuenta con 184 miembros tras la incorporación de Andorra en el verano de 1993— da una idea aproximada de la diversidad de contextos y situaciones con que podemos encontrarnos. En este sentido, como señala Arnau (1992), «el multilingüismo es un fenómeno general y el monolingüismo una excepción» (Arnau, 1992: 11).

Este hecho, unido a la diversidad de criterios y nomenclatura utilizados por los investigadores (Fishman, 1977; Fishman y Lowas, 1970; Hamers y Blanc, 1983; Mackey, 1970, 1976; Siguan y Mackey, 1986), hace que resulte dificultosa una clasificación adecuada de las respuestas educativas dadas al fenómeno del bilingüismo.

El modelo tipológico de educación bilingüe¹⁸ propuesto por Skutnabb-Kangas (1988) puede resultar de gran utilidad a los objetivos de nuestro estudio. Dicho modelo 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 indica 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:

a) *Programas de segregación*. La instrucción se hace en L1 y la L2 es una materia del currículum 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

18 Al hablar de educación bilingüe resulta necesario hacer una clarificación terminológica. Como señalan SÁNCHEZ y TEMBLEQUE (1986), lo característico de los programas bilingües es la utilización de dos lenguas como medios o instrumentos de enseñanza. Ambas son vehículos de instrucción. Esto 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.

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.

b) *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 mayoritarias, 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 no traumática.

c) *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 pro-

gramas 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.

d) *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 mayoritarias. 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 mayoría 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 sólo alumnos hablantes nativos de la L1.

El soporte y 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; 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 (Genesse, Lambert y Holobow, 1986; Lambert, 1974a, 1981; Lambert y Tucker, 1972). Como se señaló anteriormente, el bilingüismo aditivo, promovido por estos programas, se debe a que los individuos añaden al conocimiento que ya poseen en su propia lengua el conocimiento de la otra, sin que la propia lengua y cultura se vean perjudicadas. La profusión de los programas de inmersión haría inabordable un intento de enumerar las experiencias desarrolladas en todo el mundo, pero dentro de España, tanto en Cataluña como en el País Vasco, su implantación, orientada a los escolares castellanoparlantes, es hoy una realidad innegable (Arenas, 1990; Bel, Serra y Vila, 1991; Etxeberria, 1992; Gobierno Vasco, 1990; Kintela, 1991; Ribes, 1992; Serra, 1989; Sierra, 1991).

Por último, para poner fin a este apartado, debemos aclarar que, a la luz de las diversas definiciones sobre el concepto de educación bilingüe¹⁹ y la diferenciación entre enseñanza *en* una lengua —como medio de instrucción— y enseñanza *de* una lengua —como contenido de la instrucción—, de los programas hasta aquí revisados únicamente los de tipo ‘transicional’, de ‘mantenimiento’ e ‘inmersión’ pueden ser considerados propiamente bilingües.

¹⁹ Las definiciones sobre el concepto de educación bilingüe (ARNAU, 1992: 11; FISHMAN, 1976, citado por SÁNCHEZ y TEMBLEQUE, 1986: 5; SIGUAN y MACKAY, 1986: 62) concuerdan en recalcar el uso de al menos dos lenguas como medio de instrucción, aunque incluyen ciertos matices al hecho de si una de esas lenguas debe ser la L1.

PRESUPUESTOS GENERALES SOBRE EDUCACIÓN Y
TRATAMIENTO DE LAS LENGUAS EN LA FRANJA ARAGONESA

Retomando el objetivo del estudio, señalado al final del capítulo introductorio —«aportar un marco teórico a la educación bilingüe [en Aragón] que haga posible una revisión crítica del tratamiento actual dado al bilingüismo y aporte una perspectiva de futuro incardinada en la diversidad cultural y lingüística de nuestra Comunidad Autónoma»— debemos revisar ahora las modificaciones curriculares que el nuevo tratamiento de las lenguas castellano-catalán —originado a partir del Convenio de Cooperación suscrito en noviembre de 1986 por el Ministerio de Educación y Ciencia y el Departamento de Cultura y Educación de la Diputación General de Aragón— ha supuesto en las escuelas de la Franja aragonesa.

Como se ha dicho con anterioridad, el citado Convenio de Cooperación establece 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 e hijas las reciban con una dedicación, en horario lectivo, de hasta tres horas semanales. Además, en la cláusula cuarta, especifica: «los Centros autorizados preverán en la programación del curso la inclusión de estas enseñanzas, garantizando el normal desarrollo de las actividades docentes legalmente establecidas».²⁰ Esto significa que en lo referente a las materias curriculares, excluida la lengua catalana, no debiera existir diferenciación entre los escolares de la Franja y sus iguales en el resto de Aragón.

La situación descrita es bien diferente a los planteamientos curriculares adoptados en Comunidades Autónomas vecinas, en las que la lengua propia es materia obligatoria y habitualmente se utiliza como lengua vehicular de la enseñanza (Siguan, 1992; Vila, 1992).

Por otra parte, si en el caso de Cataluña o el País Vasco no faltan investigaciones que analicen y evalúen las diversas actuaciones emprendidas (Arenas, 1990; Bel, Serra y Vila, 1991; Boixaderas, Canal y Fernández, 1992; Etxeberria, 1986, 1992; Gobierno Vasco, 1990; Kintela, 1991; Ribes, 1992; Serra, 1989; Sierra, 1991; Sierra y Olaziregi, 1989, 1990), en el caso de Aragón debemos reconocer con Bada (1990) que «és difícil d'avaluar l'aprofitament per part dels alumnes de l'estudi del català per manca de dades» (Bada, 1990: 178) y, podemos añadir, el efecto de su implantación sobre otras áreas del currículum.

En todo caso, los escasos trabajos en esta línea señalan diferencias significativas de rendimiento, tanto en lengua castellana como en matemáticas (Aguado, 1987a, 1987b) y en lectoescritura (Martínez, 1989, 1990), a favor de los alumnos aragoneses monolingües frente a sus iguales bilingües.

²⁰ En BADA (1990: 206-207) se halla recogido el texto completo del mencionado Convenio.

En estas circunstancias, tomando como base la argumentación teórica desarrollada en los apartados anteriores, podemos pensar que el contexto sociolingüístico de la Franja pudiera generar un 'bilingüismo sustractivo' entre sus habitantes de habla catalana en función del prestigio y la dominancia ejercidos por la lengua castellana. Por otra parte, dado que el tratamiento educativo de las lenguas en estos territorios se identifica con el seguido en los programas que denominamos de *submersión*,²¹ es probable que, en aquellos niños y niñas cuya habilidad en lengua catalana no está suficientemente desarrollada en el momento de iniciar la escolaridad, la intensa exposición a la lengua castellana dificulte el normal progreso en ambas lenguas y, consecuentemente, la trasferencia de habilidades entre ellas, propiciando así, en el peor de los casos, un 'semilingüismo' con efectos cognitivos negativos que se pondrían de manifiesto en el rendimiento escolar.

Esto explicaría las diferencias encontradas en los estudios llevados a cabo en la Franja oriental de Aragón y nos llevaría a plantear modelos alternativos que den una respuesta educativa más eficaz al bilingüismo social en que se hallan inmersos sus escolares.

ORIENTACIONES BÁSICAS PARA UN MODELO DE EDUCACIÓN BILINGÜE EN LA FRANJA ARAGONESA

A lo largo de los anteriores apartados ha quedado claro que no existen soluciones genéricas ante el difícil problema de promover una enseñanza bilingüe optimizadora.

La Constitución española promueve una política lingüística que garantiza el tradicional *status* unificador del castellano, pero por otra parte los Estatutos de Autonomía han permitido desarrollar leyes orientadas a una normalización lingüística en la mayor parte de los territorios plurilingües del Estado. Este no es el caso de la Comunidad aragonesa, donde el Estatuto, en lo que al tema de las lenguas se refiere, destaca por una ausencia de referencia explícita al aragonés y al catalán como lenguas propias del territorio. Siendo conscientes de la defensa de los derechos lingüísticos de sus ciudadanos que toda sociedad de derecho debe garantizar, parece lógico que el primer paso que debiera seguirse fuera el de establecer un marco legal que reconociendo la realidad plurilingüe y pluricultural de Aragón permita desarrollar una Ley de Normalización Lingüística acorde con las peculiaridades de la sociedad aragonesa.

²¹ ARNAU (1992) diferencia claramente los programas propiamente bilingües ('transicional', 'mantenimiento' e 'inmersión') de aquellos programas que no contemplan ambas lenguas como lenguas de instrucción. En la misma línea, refiriéndose concretamente a la enseñanza de la lengua catalana en Aragón, VILA (1992) señala: «realmente, en este caso no se puede hablar de enseñanza bilingüe, aunque nada impide que, en el futuro, en dicha área la enseñanza en lengua catalana tenga una cierta importancia» (VILA, 1992: 92).

Previo estudio sociolingüístico de las diversas áreas bilingües, esta Ley debería 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 resultar 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.

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 a 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 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 señalado 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 y este no es indudablemente el caso de la Franja, cuyos habitantes representan en torno al 5% de la población aragonesa. Si tenemos en cuenta además que la Franja se halla formada 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, 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 «Modelos de educación bilingüe», parece necesario detenerse en dos variantes de los programas de *submersión* que desde unas u otras instancias han sido propuestos como línea que debe seguirse 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 el Convenio MEC-DGA. Infinidad de investigaciones, entre las que debemos resaltar la llevada a cabo en la propia Franja por Martínez (1989), 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, 1989: 408).

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: 171) enfatiza la importancia de la educación preescolar y del profesorado bilingüe en estos niveles como vía para la asimilación progresiva de la L2 y para la compatibilidad de ambos códigos lingüísticos. Martínez (1989: 406) 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 (1989) 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 dominante, 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 (1989) entronca directamente con el último de los tipos de programas que nos resta por revisar, aquellos que, dirigidos a minorías lingüísticas y culturales, persiguen el *mantenimiento de la propia lengua y cultura*. En un nuevo trabajo Martínez (1990: 16) 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 incorporadas al 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. Su grado de éxito escolar es alto y al mismo tiempo promueve 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.

Por último, añadiremos una reflexión a lo dicho hasta ahora: no podemos olvidar el influjo socioeconómico y cultural que ejercen ciertas capitales catalanas sobre algunas comarcas aragonesas de la Franja y la existencia en estas comarcas de localidades monolingües de habla castellana a las que no nos hemos referido en este

trabajo. No parece alejado de su realidad circundante el proponer para un futuro próximo la opcionalidad del estudio de la lengua catalana en estos núcleos, de manera que un mejor conocimiento de una lengua y cultura tan próximas a ellos sirva para una mejora de la convivencia y el entendimiento tanto con sus vecinos bilingües aragoneses como con los de otras Comunidades Autónomas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADELL, J. A.; MONTORI, M. J. (1985). *La Litera: nuestra tierra*. Tamarite: La Voz de la Litera.
- AGUADO, T. (1987a). «La influencia del bilingüismo en el rendimiento y adaptación escolar de los alumnos de EGB en la franja oriental de Aragón». *Cuadernos de Estudios Caspolinos*, 13, 287-336.
- AGUADO, T. (1987b). *La influencia del bilingüismo en el rendimiento y adaptación escolar de los alumnos de EGB en la franja oriental de Aragón*. Tesina de Licenciatura no publicada. Madrid: UNED.
- ALDAVERT, G.; SÁEZ, X. (1992). «Normalització lingüística». En GENERALITAT DE CATALUNYA, *Deu anys d'educació a Lleida (1981-1991)*. Lleida: Departament d'Ensenyament, Delegació Territorial.
- ALSINA, A.; BEL, A.; VIAL, S. (1984). *Eines d'avaluació de llengua catalana per al Cicle Superior*. Documento no publicado. Barcelona: Servei d'Ensenyament del Català de la Generalitat de Catalunya.
- ARENAS, J. (1990). *Llengua i Educació a la Catalunya d'avui*. Barcelona: La Llar del Llibre.
- ARNAU, J. (1985). «Educación en la segunda lengua y rendimiento escolar: una revisión de la problemática general». En SIGUAN, M. (coord), *Enseñanza en dos lenguas y resultados escolares*. 1-20. Barcelona: ICE – Universidad de Barcelona.
- ARNAU, J. (1992). «Educación bilingüe: modelos y principios psicopedagógicos». En ARNAU, J.; COMET, C.; SERRA, J. M.; VILA, I., *La educación bilingüe*. Barcelona: ICE-Horsori.
- ARNAU, J.; SEBASTIÁN, N.; SOPENA, J. M. (1982). «Estudio experimental del bilingüismo. Revisión histórica, I». *Anuario de Psicología*, 26, 5-24.
- BADA PANILLO, J. R. (1990). *El debat del català a l'Aragó (1983-1987)*. Calaceit: Edicions del Migdia.
- BALKAN, L. (1970). *Les effets du bilinguisme français-anglais sur les aptitudes intellectuelles*. Bruselas: AIMAV.
- BEL, A.; SERRA, J. M.; VILA, I. (1991). *El coneixement de llengua catalana i llengua castellana en acabar l'ensenyament obligatori el 1990*. Documento no publicado. Barcelona: Departament d'Ensenyament – SEDEC.
- BINIÉS, P. (1991). «Educació bilingüe a Nicaragua». *Perspectiva escolar*, 160, 63-65.
- BOIXADERAS, R.; CANAL, I.; FERNÁNDEZ, E. (1992). «Avaluació dels nivells de llengua catalana, castellana i matemàtiques en alumnes que han seguit el programa d'immersió lingüística i els alumnes que no l'han seguit». Comunicació presentada al *Segon Simposi sobre l'Ensenyament del català a no catalanoparlants*. Vic (Barcelona).
- 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 (2), 222-251.
- CUMMINS, J. (1980). «The Cross Lingual Dimensions of Language Proficiency. Implications for Bilingual Education and the Optimal Age Issue». *Tesol Quarterly*, 14 (2), 175-187.

- CUMMINS, J. (1982). «The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students». En *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University.
- CUMMINS, J. (1983). «Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües». *Infancia y Aprendizaje*, 21, 37-62.
- CUMMINS, J.; SWAIN, M. (1986). *Bilingualism in Education*. New York: Longman.
- DÍAZ, R. M. (1985). «Bilingual cognitive development: Addressing three gaps in current research». *Child Development*, 56 (6), 1376-1388.
- DOMENECH, F.; LANDA, S. (1991). *La educación bilingüe en el Distrito Escolar Unificado de Los Ángeles (LAUSD-California)*. Castellón.
- ECAS (1981). *Estudio de reconocimiento territorial de Aragón*. Zaragoza: MOPU-CEOTMA-DGA.
- ERWIN, S. M.; OSGOOD, C. E. (1954). «Second language learning and bilingualism». En OSGOOD, C. E.; SEBEOK, T. (eds.), *Psycholinguistics. A survey of Theory and Research*. Baltimore: Indiana University Publications in Anthropology and Linguistics.
- ETXEBERRIA, F. (1986, junio). «Bilingüismo escolar e investigación en Euskadi». Comunicación presentada a las II Jornadas Internacionales de Psicología y Educación. Madrid.
- ETXEBERRIA, F. (1992, septiembre). «Lengua, cultura y educación en contextos bilingües». Ponencia presentada al X Congreso Nacional de Pedagogía. Salamanca.
- FISHMAN, J. A. (1976). *Bilingual education*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- FISHMAN, J. A. (1977). «The sociology of bilingual education». En SPOLSKY, B.; COOPER, R. L. (eds.), *Frontiers of bilingual education*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- FISHMAN, J. A.; LOWAS, J. (1970). «Bilingual education in sociolinguistic perspective». *Tesol Quarterly*, 4, 215-222.
- GARCÍA MACÍAS, I. (1993, julio 29). «Más profesores para enseñar catalán». *Heraldo de Aragón*, sección «Educación», p. 11.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (1988). *Les llengües en el sistema educatiu de Catalunya*. Barcelona: Departament d'Ensenyament.
- GENESSE, F.; LAMBERT, W. E.; HOLOBOW, N. E. (1986). «La adquisición de una segunda lengua mediante inmersión: el enfoque canadiense». *Infancia y Aprendizaje*, 33, 27-36.
- GOBIERNO VASCO – DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN (1990). *Diez años de enseñanza bilingüe*. Vitoria: Servicio de Publicaciones de la Comunidad Autónoma de Euskadi.
- HAMERS, J. F.; BLANC, M. (1983). *Bilingualité et bilingualisme*. Bruselas: Mardaga.
- HERNÁNDEZ-CHÁVEZ, E. (1984). «The inadequacy of English Immersion Education as an Educational Approach for Language Minority Students». En STATE DEPARTMENT OF EDUCATION, *Studies on Immersion Education: a collection for United States educators*. Sacramento: California State – Department of Education.
- HUGUET, Á. (1991a). *Bilingüisme social al Baix Cinca: Una anàlisi des de la perspectiva escolar*. Fraga: Institut d'Estudis del Baix Cinca – IEA.
- HUGUET, Á. (1991b, abril). «Bilingüisme social al Baix Cinca: Una anàlisi des de la perspectiva escolar». Comunicación presentada a la Conferència Internacional de Barcelona sobre el Plurilingüisme a Europa. Barcelona.
- HUGUET, Á. (1992a). *Datos para una aproximación al Bilingüismo Social en la población Escolar del Baix Cinca*. Tesina de Licenciatura no publicada. Universidad de Barcelona.

- HUGUET, Á. (1992b). «Hábitos lingüísticos en un contexto social diglósico: El caso del Baix Cinca». *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 16, 111-118.
- HUGUET, Á.; JOVÉ, R. (1992, septiembre). «Respuesta escolar y del alumnado a la opcionalidad de lengua catalana en la franja oriental de Aragón. Estudio del Baix Cinca». Comunicación presentada al *X Congreso Nacional de Pedagogía*. Salamanca.
- HUGUET, Á.; PONS, G. (1991, mayo). «Aportaciones para un programa de normalización lingüística en el Baix Cinca». Comunicación presentada al *Congreso de Pedagogía Operatoria —Constructivismo y Reforma— (VI Jornadas)*. San Sebastián.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (1991). *Censo de Población (1 de marzo de 1991)*.
- KINTELA, J. (1991, mayo). «Euskera en la escuela: hacia un modelo de integración B-D». Comunicación presentada al *Congreso de Pedagogía Operatoria —Constructivismo y Reforma— (VI Jornadas)*. San Sebastián.
- 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 ABOUD, F. y MEADE, R. D. (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.; TUCKER, G. R. (1972). *The bilingual education of children: The St. Lambert experiment*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- MACKEY, W. F. (1970). «A typology of bilingual education». *Foreign Language Annals*, 3-4, 596-608.
- MACKEY, W. F. (1976). *Bilinguisme et contact dans langues*. Paris: Kilincksieck.
- MACNAMARA, J. (1967a). «Bilingualism in the modern world». *The journal of social issues*, 13 (2).
- MACNAMARA, J. (1967b). «The linguistic interdependence of bilinguals». *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 6, 729-736.
- MARTÍNEZ FERRER, J. (1989). *El bilingüismo en Aragón: Estudio de sus repercusiones sobre el aprendizaje lectoescritor*. Tesis de Licenciatura no publicada. Universidad de Barcelona.
- 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.
- MEC (1982). *Interferencias lingüísticas en el habla de los niños emigrantes en Francia*. Madrid: MEC.
- OFICINA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN (1932). *El Bilingüismo y la Educación*. Madrid: Espasa-Calpe.
- ORTI TESTILLANO, C. (1988). «Experiencia lingüística y desarrollo cognitivo: las ventajas del bilingüismo». *Estudios de Psicología*, 33-34, 229-236.
- PALLAROL, J. (1990). «L'occità a la Vall d'Aran i el català a la Franja de Ponent». *Batecs*, 10, 6-7.
- PASCUAL, A. F. (1982, diciembre). «Multa por hablar catalán». *El Ribagorzano [Graus]*, 22/3.^a época.
- PARDO, A. M. (1981). «La adquisición de la lengua escrita en un medio diglósico». *Infancia y Aprendizaje*, 14, 87-102.
- PEAL, E.; LAMBERT, W. E. (1962). «The relation of bilingualism to intelligence». *Psychological Monographs*, 76 (27), 1-23.
- PUELLES BENÍTEZ, M. de (1987). *Política y administración educativas*. Madrid: UNED.
- RIGO CARRATA, E. (1981). «La situación diglósica y su repercusión en la adquisición del lenguaje». *Infancia y Aprendizaje*, 16, 101-110.

- RIBES, D. (1992). *Els programes d'immersió al català: avaluació d'alguns aspectes del rendiment escolar*. Tesis de Licenciatura no publicada. Universidad de Barcelona.
- SÁNCHEZ, M. P.; TEMBLEQUE, R. R. de (1986). «La educación bilingüe y el aprendizaje de una segunda lengua: sus características y principios fundamentales». *Infancia y Aprendizaje*, 33, 3-26.
- SARRAMONA, J. (1988). *Bilingüisme i fracàs escolar*. Barcelona: Generalitat de Catalunya – Departament d'Ensenyament.
- SEGON CONGRES INTERNACIONAL DE LA LLENGUA CATALANA (1989). *Llibre Blanc sobre la unitat de la llengua catalana*. Barcelona: Editorial Barcino.
- SERRA, J. M. (1989). «Resultados académicos y desarrollo cognitivo en un programa de inmersión dirigido a escolares de nivel socio-cultural bajo». *Infancia y Aprendizaje*, 47, 55-65.
- SIERRA, J. (1991). «La inmersión y la enseñanza bilingüe en el País Vasco». *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 10, 47-55.
- SIERRA, J.; OLAZIREGI, I. (1989). *EIFE 2. La Enseñanza del Euskera: Influencia de los Factores*. Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- SIERRA, J.; OLAZIREGI, I. (1990). *EIFE 3. La Enseñanza del Euskera: Influencia de los Factores*. Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- SIGUAN, M. (1992). *España plurilingüe*. Madrid: Alianza Editorial.
- SIGUAN, M.; MACKLEY, W. F. (1986). *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana.
- SKUTNABB-KANGAS, T. (1981). *Bilingualism or not: The education of minorities*. Clevedon: Multilingual Matters.
- SKUTNABB-KANGAS, T. (1988). «Multilingualism and the education of minority children». En SKUTNABB-KANGAS, T.; CUMMINS, J. (eds.), *Minority Education. From Shame to Struggle*. Clevedon: Multilingual Matters.
- SKUTNABB-KANGAS, T.; TOUKOMAA, P. (1976). *Teaching migrants children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the socio-cultural situation of the migrant family*. Helsinki: The Finnish National Commission for UNESCO.
- TOUKOMAA, P.; 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: Department of Sociology and Social Psychology – University of Tampere. Finlandia.
- UNESCO (1953). *The Use of Vernacular Languages in Education*. Monographs on Fundamental Education. París: UNESCO.
- UNITED STATES COMMISSION ON CIVIL RIGHTS (1975). *A better chance to learn: bilingual-bicultural education*. Clearinghouse Publication, 51.
- VALLVERDÚ, F. (1988). *El fet lingüístic com a fet social*⁷. Barcelona: Edicions 62.
- VILA, I. (1983). «Reflexiones en torno al bilingüismo y la enseñanza bilingüe». *Infancia y Aprendizaje*, 21, 4-22.
- VILA, I. (1985). *Reflexions sobre l'educació bilingüe lengua de la llar i llengua de l'instrucció*. Barcelona: Departament d'Ensenyament–SEDEC.
- VILA, I. (1992). «La educación bilingüe en el Estado español». En ARNAU, J.; COMET, C.; SERRA, J. M.; VILA, I., *La educación bilingüe*. Barcelona: ICE-Horsori.
- ZAPATER, I. (1992). *La Ribera Baixa del Cinca: una comarca-frontera*. Fraga: Institut d'Estudis del Baix Cinca – IEA.