

MÁS DE UN SIGLO DE *LINGÜICIDIO* EN LAS AULAS. APROXIMACIÓN AL CASO DEL ARAGONÉS

*More than a Century of 'Linguicide' in the Classroom:
An Approach to the Case of Aragonese*

Iris Orosia CAMPOS BANDRÉS*
Campus de Huesca, Universidad de Zaragoza

Resumen

La escuela como espacio contribuyente al retroceso del aragonés ha sido un factor de alusión recurrente durante las últimas décadas en monografías dedicadas al estudio y caracterización lingüística y cultural de la provincia de Huesca. Sin embargo, no existe un análisis de su repercusión que ofrezca una visión holística, fundamentada en lo sucedido desde la llegada de la escuela a mediados del siglo XIX hasta la actualidad. Con el fin de paliar esta carencia se recopilaron y analizaron los testimonios documentados disponibles y se desarrolló una investigación sobre la situación actual mediante un estudio de caso múltiple bajo metodología de naturaleza etnográfica. Los resultados muestran la continuación de ciertas prácticas represivas hacia los jóvenes hablantes de aragonés en nuestros días.

Palabras clave: aragonés, 'lingüicidio', genocidio lingüístico, lenguas minorizadas, enseñanza

Abstract

The role of the school in the shift of Aragonese language has been underlined during the last decades in works focused on the linguistic and cultural characterization of Huesca province. Nevertheless, there is not still available a holistic study focused on the analysis of its influence over the years, from 19th century to the present. With the aim of contributing to this field a work of

* Departamento de Didáctica de las lenguas y de las Ciencias Humanas y Sociales, campus de Huesca. Correo electrónico: iriseta.bandres@gmail.com. Fecha de recepción del artículo: 31 de octubre de 2015. Fecha de aceptación: 27 de noviembre de 2015. Versión final: 21 de diciembre de 2015.

compilation and analysis of the available documented testimonies was done. It was complemented with a research on the current situation in the schools of *Alto Aragón*. The research was developed under a multiple case design and a qualitative ethnographic methodology. Results show the continuation of some practices of linguistic repression in our days.

Keywords: Aragonese, 'linguicide', linguistic genocide, threatened languages, teaching

1. INTRODUCCIÓN

El papel de la escuela como espacio asimilador de la cultura y la lengua altoaragonesa ha sido a lo largo de las últimas décadas un elemento de alusión recurrente en una buena cantidad de trabajos centrados en la recopilación lingüística y la caracterización sociolingüística de las diferentes variedades dialectales del aragonés. Asimismo, el influjo de la escuela en la pérdida de la cultura y la lengua propias ha salpicado también otro tipo de trabajos, esta vez de carácter etnológico, centrados en los modos de vida de la montaña pirenaica y prepirenaica a lo largo de las primeras décadas del siglo XX. Sin embargo, a pesar de que es consabido el papel que la enseñanza reglada ha tenido en el proceso de sustitución lingüística del aragonés por el castellano (Conte, Cortés, Martínez, Nagore y Vázquez, 1977; Tomás, 1999; Nagore, 2002; Gracia, 2012; López, 2014 y 2015), todavía no existe un análisis de este proceso que otorgue una visión global, completa, que integre lo sucedido desde la generalización de la enseñanza reglada a mediados del siglo XIX hasta la situación encontrada en las aulas altoaragonesas de nuestros días.

Con el fin de dar respuesta a esta carencia y aportar una aproximación global al influjo de la escuela en el proceso de retroceso del aragonés, se recopilieron algunos de los testimonios que mejor ejemplifican la situación sociolingüística de esta lengua en las aulas a lo largo de ya más de un siglo. Asimismo, se completó esta labor de análisis con los datos obtenidos sobre la situación actual, tratando la información recopilada durante un trabajo empírico de corte etnográfico realizado durante dos años en algunos centros escolares de la geografía altoaragonesa.

El análisis realizado no deja lugar a dudas: nos encontramos ante una escuela claramente contribuyente a lo largo de los siglos XIX, XX y XXI a un proceso de lo que se ha denominado *lingüicidio* (Phillipson, 1988), *gloto-*

fagia (Calvet, 2005) o *genocidio lingüístico*¹ (Skutnabb-Kangas, 2001; Skutnabb-Kangas, Phillipson, Mohanty y Panda, 2009). Así, la situación actual en muchos territorios altoaragoneses bilingües o de reciente castellanización sigue respondiendo no únicamente a una *prohibición indirecta* a utilizar la lengua minoritaria en la escuela derivada de la carencia de profesorado capaz de hablar la lengua propia y emplearla como vehículo de la enseñanza, sino que en ocasiones refleja incluso una *prohibición directa* a la utilización de la lengua propia o de los rasgos conservados de la misma, prolongando la situación de las últimas décadas del siglo XIX hasta el siglo XXI. De este modo, actualmente todavía se encuentran algunas actitudes negativas hacia el modo de hablar de los niños por parte de un profesorado monolingüe castellano, mayoritariamente foráneo, que en muchas ocasiones ignora las realidades lingüística y sociolingüística del territorio altoaragónés. Esta realidad lleva al cuestionamiento de en qué medida dista la situación actual del aragonés en la escuela de la recopilada por autores como Tomás en lo que respecta al panorama hace ya un siglo, cuando la escuela se erigía «sin duda alguna (como) el principal factor que hizo al hablante de aragonés avergonzarse de su lengua». (Tomás, 1999: 58)

1.1. Sobre la protección de las lenguas regionales: Europa, el Estado español y el territorio aragonés

Desde que, durante las primeras décadas del pasado siglo, comenzaran a desarrollarse en territorios plurilingües como el País de Gales (Saer, 1922) los primeros movimientos en favor de la escolarización temprana en la lengua materna, una parte importante de la labor teórica y práctica de la disciplina sociolingüística se ha centrado en el estudio de las comunidades lingüísticas minoritarias. La cuestión sociolingüística referida a los derechos de los hablantes de estas lenguas ha tomado fuerza paulatinamente desde que centrarse por primera vez el discurso de la UNESCO en 1953, momento en el que esta institución se manifestó a favor de que la instrucción en los países colonizados no se continuara llevando a cabo en la lengua de los colonos sino en las lenguas indígenas de las comunidades dominadas (Siguán, 2001).

1 Estos términos se han utilizado de forma recurrente en el ámbito sociolingüístico para aludir al proceso de sustitución lingüística de una lengua minoritaria por otra mayoritaria con la que se encuentra en contacto, haciendo referencia todos ellos a un proceso en el que el punto central es la *minorización* de la lengua y la cultura dominada.

Durante las últimas décadas, han sido y son referencia indispensable trabajos como los de Fishman (1991) o Crystal (2001), que pretenden sentar las bases para la comprensión y reversión de los procesos de pérdida lingüística en este tipo de comunidades. Estos trabajos han puesto de manifiesto la importancia que el ámbito educativo tiene en las políticas centradas en la protección y revitalización de las lenguas minoritarias. Tomando como referencia este relevante marco teórico, estados e instituciones como la Comisión de las Comunidades Europeas (2008) o el Consejo de Europa (1992, 2008, 2010) han elaborado múltiples informes y desarrollado políticas en las que la enseñanza *de* y, sobre todo, *en* las lenguas minoritarias se ha erigido como elemento central e indispensable para la salvaguarda de la riqueza lingüística de los territorios plurilingües. Atendiendo a los ejemplos más cercanos a la realidad en la que se centra este trabajo, resultan paradigmáticos los procesos de protección de las lenguas propias desarrollados en algunos territorios plurilingües del Estado español desde que los denominados Decretos de Bilingüismo, aprobados en 1978 y 1979 (Siguán, 2001), permitieran la entrada de la lengua regional en las escuelas de estas Comunidades. En este sentido, son de especial interés la evolución experimentada en el Valle de Arán (González i Planas, 2002) o en el País Vasco (ISEI-IVEI, 2007) hacia un modelo de escuela multilingüe en la que existen más de dos lenguas como vehículo de transmisión de la enseñanza.

En cualquier caso, tanto en el Estado español como en buena parte de los territorios plurilingües de la actual Europa existió un momento previo a la dignificación y salvaguarda de las lenguas regionales o minoritarias que Vila (1994) ha denominado como *período de minorización de las lenguas no oficiales* y que en el caso de algunas comunidades lingüísticas sigue siendo la antesala directa a su situación actual. Así, a pesar de que durante las últimas décadas se ha asumido el multilingüismo como la realidad más frecuente a lo largo de la historia de todas las sociedades (Grosjean, 1982; Cook, 1992; Mackey, 1967), lo cierto es que todavía existen territorios, como Aragón, en los que la legislación vigente no se ajusta a la realidad de su riqueza lingüística. En este tipo de territorios todavía es habitual encontrar obsoletos modelos de enseñanza en los que únicamente tienen cabida como vehículo de transmisión de los contenidos la lengua estatal y, en algunas ocasiones, las extranjeras. Estos sistemas de enseñanza, nacidos a mediados del siglo XIX como consecuencia del auge de los estados-nación y cuyo interés era la instrucción en la lengua única como garantía de la unidad nacional (Siguán, 2001), han contribuido a la asimilación de múltiples lenguas minoritarias y minorizadas por parte de lenguas mayoritarias oficiales y dotadas de poder en los ámbitos académico, institucional y me-

diático. Siguiendo la práctica habitual extendida en múltiples escuelas europeas entre 1850 y 1950 (Vila, 1994), en estos casos encontramos que la escuela todavía practica una persecución y denigración, implícita o explícita, de las lenguas propias y sus hablantes.

En lo que respecta a la situación sociolingüística en la escuela altoaragonesa, debe centrarse el inicio del análisis en los primeros pasos dados en firme desde el gobierno español para la generalización de la enseñanza reglada. Para ello es oportuno retrotraerse hasta el año 1857, con la aprobación de la conocida como *Ley Moyano*, que abogaba por la escolarización básica universal, gratuita y obligatoria. Una ley que sentaba las bases de una escuela castellanizadora, tal y como se extrae de su Artículo 88: «La Gramática y Ortografía de la Academia Española serán texto obligatorio y único para estas materias en la enseñanza pública». La *Ley Moyano* fue el primer marco legislativo del que deriva la intencionalidad de generalizar la enseñanza en todo el Estado, llevándola a unas áreas periféricas y rurales en las que la alfabetización de la población hasta entonces había sido improvisada y variable. En cualquier caso fue, quizás, la labor desarrollada a partir de 1931, en el marco de la Segunda República, la que supuso un verdadero impulso en la escolarización en el Alto Aragón, caracterizada hasta entonces por un gran absentismo y una instrucción irregular y precaria que llegó a denunciar el propio Joaquín Costa (Satué Oliván, 2011). En aquel momento resultarían claves tanto el Plan de Construcciones Escolares de 1931 como las Misiones Pedagógicas y sus bibliotecas escolares para el paulatino asentamiento de la escuela en los núcleos rurales del Alto Aragón. No cabe duda de que aquel momento supuso un punto de inflexión en muchos territorios altoaragoneses donde maestros llegados desde diversos puntos de la geografía aragonesa y española comenzaron a realizar copiosos esfuerzos por alfabetizar en la lengua *correcta*, el castellano, a un alumnado que en ocasiones luchaban por entender:

¿Cuál no sería mi sorpresa, al observar que los niños no me entendían a mí, ni yo entendía a los niños? Yo les hablaba en castellano, y ellos en un chapurreado que ni tenía los honores de dialecto. En esta triste situación me encontraba, cuando mi anciano padre, que había servido toda la campaña de la primera guerra civil y sabía muy bien algunos dialectos españoles, vino en mi ayuda como una Providencia, sacándome de mil apuros para hacerme entender de los niños y sirviéndome de intérprete a la vez. (Almudévar, 1866: 14)

Tal fue el impacto castellanizador de la institución escolar en este territorio que a principios del siglo XX ya se había asentado la consideración de la lengua local como un medio de expresión digno de exclusión y vergüen-

za, tal y como anotó en sus cuadernos de campo el lingüista francés Jean Joseph Saroïhandy:

La lengua que se encuentra uno en Graus sufre diariamente la influencia del castellano, que es la lengua enseñada en la escuela y la que todo el mundo conoce. Se piensa que el dialecto debe excluirse en el trato con gentes distinguidas y muchas personas nacidas en el país no lo han usado nunca conmigo. (Latas, 2009: 28)

Posteriormente, las homogéneas escuelas franquistas exacerbarían una situación ya asentada de ignorancia, desprestigio y desprecio hacia la lengua propia. De este modo, tal y como recuerda Tomás «no fueron las escuelas franquistas las únicas responsables de esa actuación. Las primeras maestras de principios de siglo y los enseñantes del gobierno republicano tenían la misma actitud despectiva hacia el aragonés». (1999: 57)

1.3. La minorización del aragonés en la escuela a lo largo de los siglos XIX y XX: testimonios clave

Como se señalaba anteriormente, a lo largo de las últimas décadas han sido numerosos los testimonios que lingüistas, etnógrafos y otros estudiosos han recopilado en lo que respecta a la represión ejercida por la escuela hacia los jóvenes hablantes de aragonés. López recopila algunos de estos testimonios que ejemplifican «la ecuación *hablar aragonés = hablar basto* (que) se ha incorporado al subconsciente de los aragoneses (...) hasta nuestros días» (López, 2014b: 197). A continuación se hará un repaso cronológico a los mismos, completando asimismo su selección con otros de obligada alusión.

Los primeros testimonios: la escuela de principios del siglo XX

Si bien el aragonés comenzó a adolecer de una situación de diglosia en el siglo XV, cuando la entrada de la dinastía castellana de los Trastámara lo relegó al empleo en situaciones cotidianas lejanas a los círculos de cultura y poder (Conte, Cortés, Martínez, Nagore y Vázquez, 1977), no cabe duda de que la escolarización obligatoria en castellano culminó un paulatino cúmulo de factores desfavorables para el mantenimiento de esta lengua. La llegada de la escuela a las aldeas pirenaicas vino en muchas ocasiones acompañada del *problema del lenguaje contrariado* (Satué Oliván, 2011), que suponía para los escolares la ruptura entre la lengua familiar y de su vida cotidiana y aquella en la que se les exigía aprender en el ámbito escolar.

En este primer periodo de represión, del cual existen como primeros testimonios los pertenecientes a los inicios del siglo XX, se incluía el castigo físico a unos niños que acomodaban a duras penas su lenguaje a las exigencias de una recién instaurada escuela dominada por aquella lengua tan ajena a su realidad lingüística cotidiana:

Las personas mayores de 45-50 años hasta los 60 tienen un buen conocimiento del aragonés (otra cuestión es que la suelen hablar) por haber sido la lengua escuchada en la infancia en las casas. Fueron ellos los que sufrieron la represión lingüística en la escuela y las burlas de los que pensaban que hablar en aragonés era hablar mal (...). A modo ilustrativo podemos contar una anécdota al respecto. Durante una conversación en el bar en unas fiestas en Tella, uno de los participantes dijo agujero, al comentarle yo en broma que dijese forat, me contestó que allí donde nos encontrábamos (en el local social donde antaño estaba la escuela) le dieron semejante hostión (palabra literal) por decir forat que juró que nunca más volvería a emplearla. (Lozano, 2010: 17)

También a esta situación de las primeras décadas del siglo XX hace referencia el testimonio de Jesús Garcés que recoge López (2014b: 100):

Pues yo en casa mía l'aprendí [el belsetán] qu'es pais míos el charraban tal cual, se me quedó e m'ha fetó goyo charrá-lo e el mantengo. Aunque no ha sito a gusto de toz porque a bezes asta he llebato leña per charrá-lo, deziban que yera basto el belsetán. Una vez el maestro en la escuela me pegó un bofetón per charrar el belsetán, yera mal bisto,

y el testimonio de Satué Sanromán (2001: 20):

Dimpués, os más chobens prenzipión a fer-se mofla d'os que seguiban paroliando asina, pos los paizeba que yeran más fatirols. Y os maestros tamién fizon buena engulema en as escuelas, pos no dexaban charrar ni escribir a os mozez en aragonés, nomás teneban falaguera d'amostrar-nos en castellano.

Otro testimonio de interés es el de Chulio Balenga Loszertales, nacido en Labata en 1936, recopilado por Nagore (1997), en el que contaba su experiencia en el aragonés propio de la Hoya de Huesca:

Fue tres añadas t'a escuela, de seis a nueve años, en o lugar, en Labata. Entre nusotros os criillos charrábanos toz en aragonés, pero en a escuela, si nos pillaban charrando en aragonés nos trucaban con bimbres u con a regla de tres filós en o tozuelo, y en o cuculler igual. Fa cuculler... ¡tras, reglazo en o cocullo! Tenébanos un mayestro, Antonio, de Zaragoza, y dos mayestras, Montserrat, de Uesca, y Modesta, de Panzano (...). Os mayestros charraban solo en castellano (...). En clase tenebas que charrar en castellano, pero si se te'n iba bella palabra... ¡tochazo, macocazo y sangonera! ¡Que se te reguiba ra chen!... Yeras acotolau. ¡Que yeras un cazurro! Mi agüelo no sabeba charrar cuasi castellano.

Yo charraba con o lolo en aragonés, y claro, dimpués plegaba en a escuela, y no m'alcordaba... y ¡tochazo! (Nagore, 1997: 140)

También merece alusión el testimonio de Joaquina Guillén, nacida en Señés (Bal de Chistau), que hace alusión a lo ocurrido en la escuela del lugar tras la guerra civil española, momento en el que los niños de la zona comenzaron a acudir con asiduidad al colegio:

Bueno, no ye guaire correuto escrito el chistabín porque en el año 1945 encara se charraba mucho por estes lugars de la Comuna y Chistén, pero es maestros y hasta es mosens nos lo feban olvidar, cada palabra que deziben en chistabín ya nos feba cara u nos carrañaban. Ahora se bei que quieren recuperar-lo pero i hai mucha fayena ta hablar bien el chistabín. (Guillén y Romanos, 2010: 66)

Por su parte, en un estudio de campo desarrollado entre los años 1997 y 1999 en el territorio denominado como *Biello Sobrarbe*, Tomás (1999) dedicaba un capítulo completo a consideraciones generales sobre la situación sociolingüística de este territorio. En lo que respecta a la denominación de la lengua autóctona, Tomás recoge diversas denominaciones como *charrar basto* o *hablar mal*, que reflejan el «complejo lingüístico que, generación tras generación, ha ido dejando la escolarización, ya desde principios de siglo» (Tomás, 1999: 55). El autor hace alusión a las preguntas realizadas a los informantes para explicar esta percepción peyorativa del modo de hablar propio del territorio, destacando que

preguntando por la razón de tales denominaciones, aparece siempre el referente escolar. Decir hablar mal o basto o castellano antiguo es reproducir los términos en que los maestros y maestras se referían al aragonés en la escuela. Todos los encuestados reconocen que esas etiquetas surgieron en la escuela: no habléis basto, aquí habláis muy mal, una mezcla rara de catalán, castellano y francés... Esa era toda la pedagogía que las escuelas ofrecían ante un hecho lingüístico diferente del oficial y mayoritario. (Tomás, 1999: 56)

Algunos de los testimonios que este autor recoge en su trabajo de campo hacen alusión a cómo a principios del siglo XX tanto la escuela republicana como la franquista inculcaban insistentemente a sus escolares ese «complejo de hablar raro» (Tomás, 1999: 57):

«La hostia esa de las efes», me recordaba un informante al evocar las horas de clase. En cada escuela de Sobrarbe se proscribían todos y cada uno de los elementos en que el aragonés difería del castellano: debían eliminarse todas las efes iniciales, decir 'farto' y 'farina' no era correcto, como tampoco lo eran otros sonidos y elementos de la lengua; los 'guichons' se transformaban en 'guijones', las 'mullers' en 'mujeres', las 'güellas' en 'ovejas'... y así con toda la fonética, morfología y sintaxis de la lengua.

«Avanzando» hacia la democracia: mediados del siglo XX

Un testimonio que muestra la prolongación de la labor aculturadora de la escuela altoaragonesa a lo largo del siglo XX es el recopilado en tierras chesas por López (2014b) respecto al castigo físico que recibían los niños en el colegio por hablar en la lengua local: «en Echo, Juan Antonio de Francha, de unos sesenta y cuatro años, nos manifestó que a los niños les castigaban en la escuela si hablaban cheso entre sí. Era en los años 1958-1969» (López, 2014b: 101). En una línea similar, encontramos el siguiente fragmento referente a la situación a mediados de siglo en el vecino valle de Ansó, recogido por Benítez y Latas (2008: 156):

Pocas personas vistá en Ansó, de 50 años enta bajo, que lo fablen bien. De ixos años enta alto sí que lo saben charrar, porque lo aprendieron de críos de teta, cuando todos fablaban así en casa, en a carrera y en os chuegos. Allora yera corriente escuitar ansotano; agora ye más raro. Entonces os mocés de entonces solo oíbamos hablar en señorito a os curas en a trona y a os maestros en a escuela. Pero en cuanto salíbamos de a escuela o de a dotrina que explicaba señó Retor, tornábamos a hablar en ansotano. Y esto lo fébamos tanto os fillos de o lugar, os naxius en o lugar, como os de fuera.

Quizás más interesante resulta la experiencia vivida por Luis Pérez Gella en la escuela de una localidad muy meridional, Ayerbe, entre los años 1940 y 1950. El autor cuenta el resultado de su redacción sobre el tema «Ganarás el pan con el sudor de tu frente», que el maestro de aquel pueblo solicitó a sus alumnos. Buen conocedor de la dura vida de los labradores en aquellos años, el niño decidió realizar una pequeña investigación entrevistando a su tío, dedicado desde joven al trabajo de la tierra, transcribiendo su testimonio en la lengua en la que él se lo había transmitido. Pérez cuenta así el resultado de su original y documentado trabajo:

Orgullosa por mi ejercicio me presenté en la escuela creyendo que nadie como yo podría presentar tan bien los deberes solicitados por nuestro profesor, pero la historia de aquel diez esperado no terminó como yo deseaba. Presentados y corregidos los escritos sobre el tema requerido, D. José María nos iba dando la puntuación obtenida según su criterio. Y llegó la valoración del mío. Con una serenidad que no era habitual, me dijo:

— Por cómo has comprendido y desarrollado el tema solicitado, con cierto valor etnográfico, creo que este trabajo merecería un diez, pero teniendo en cuenta la cantidad de faltas ortográficas y palabras mal escritas, que no pertenecen a nuestro idioma castellano, me veo obligado a quitarte el uno de delante, por lo que queda puntuado con un hermoso cero.

Mi disgusto fue terrible. Pero no solo por la mala nota atribuida, sino porque encima fui la rechifla de todos los compañeros de mi clase. Después de muchos años, yo he seguido queriendo mantener, aunque solo sea como apor-

tación cultural, aquellas raíces idiomáticas que brotaban de los labios de mi abuela, de mis tíos y de cuantas personas mayores me permitía escuchar por la calle, pese que a mi profesor no le gustase. He comprendido cuánto daño hicieron a nuestra cultura unas órdenes que nuestros profesores recibieron y que seguramente acataron porque creyeron que la sabiduría era avanzar en la modernidad (...) Creo que todo es compatible y no es preciso derruir el edificio porque cerca se levante otro. Tampoco era necesario para hablar bien, como nos decía el maestro, acabar con la rústica forma de expresión de nuestros mayores. (Pérez Gella, 2007: 211-212)

La «llegada» de la democracia

Los testimonios que hasta ahora se han presentado muestran una situación que si bien responde a una escuela promotora de un claro proceso aculturador y represivo, no distan en exceso de la realidad acontecida en las escuelas de otros territorios plurilingües del Estado hacia la mitad del pasado siglo (Benet, 1978; Iza, 2011). Sin embargo, es una vez llegada la democracia cuando, quizás, resulta más sorprendente constatar la prolongación de esta situación de humillación, rechazo o persecución a la lengua aragonesa en las aulas.

A este respecto, centrándose en las consecuencias sociolingüísticas de una escuela en la que no tenía cabida la lengua propia, contaba el maestro Ricardo Mur Saura en 1988 que en un colegio con internado de la cabecera comarcal de la Jacetania, uno de los principales núcleos urbanos del Alto Aragón, había alumnado procedente de muy diversos lugares, entre el cual se encontraba una cantidad considerable de jóvenes desplazados desde los valles y los alrededores de la ciudad. La situación sociolingüística del centro por aquel entonces era muy diversa, encontrándose «algunos que hablan bien el aragonés, otros que lo comprenden pero no lo hablan; otros que, por haberse perdido ya en sus pueblos, solo saben alguna palabra y, para terminar, otros que ni hablan ni entienden nada» (Mur, 1988: 46). Sin embargo, como exponía Mur, la actitud de los jóvenes aragonesohablantes hacia su propia lengua cuando esta era promovida por el propio maestro en el ámbito escolar era de rechazo o burla en muchos casos:

Los chavales que conocen bien o relativamente bien su lengua tratan de esconderla como sea. En la escuela no hablan en aragonés conmigo nada, aunque saben de sobras que yo lo hablo. Solo lo hacen cuando quieren conseguir algún permiso o que les quite alguna tarea, pues saben lo que me gusta y lo que no. En el pueblo sí que hablan conmigo en aragonés. En la escuela cuando les hablas en aragonés la reacción espontánea es o que hagan alguna burla o que se

callen. Incluso uno, alguna vez, se puso a ‘charrotiar’ en catalán (Mur, 1988: 46, traducido del aragonés al castellano).

— Los que solo entienden pero no hablan y los que solo conocen alguna palabra harían dos grupos: a) unos que no quieren escuchar ni siquiera el nombre de su lengua. Estos lo normal es que espeten con palabras como ‘paleto’, ‘bubaz’, ‘panticuto’, que se rían o que pongan mala cara; b) otros que tienen algo de interés y sienten orgullo de lo poquito que conservan todavía. Estos, si escuchan algo de aragonés contestan como saben. Incluso hay veces que sorprenden con alguna ‘charrada’ y mezclan bastantes palabras, sabiendo siempre lo que hacen (Mur, 1988: 46, traducido del aragonés al castellano).

Como conclusiones a su experiencia, Mur destacaba en 1988 que «en el cerebro de muchos chavales está la idea de que el castellano es la lengua buena y que el aragonés es hablar mal; que el castellano es la lengua del respeto y que el aragonés es para otros usos». (Mur, 1988: 47, traducido al castellano) También señalaba que:

a un maestro y a un cura es difícil que un chaval le hable en aragonés (y) dentro de la escuela es difícil escuchar el aragonés hablado de forma consciente. La escuela es una barrera psicológica muy fuerte. Aunque en el pueblo los chavales hablen en aragonés dentro de la escuela no saltará una sola palabra de forma consciente (...) Fuera del pueblo solo se habla castellano. El aragonés es para hablarlo en el pueblo (Mur, 1988: 47, traducido del aragonés al castellano).

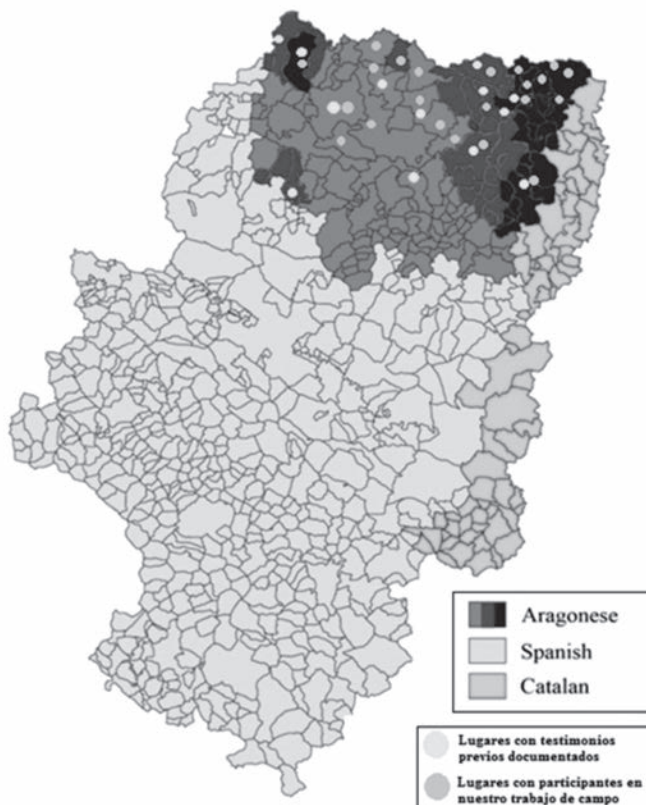
Esta declaración es muestra del carácter diglósico del cual el aragonés seguía adoleciendo incluso ya iniciado el movimiento activista y de recuperación de la lengua. Una situación cuyos devastadores efectos no eran paliados en ningún modo desde el ámbito escolar, a diferencia de lo sucedido por aquel entonces en territorios como el País Vasco o Cataluña. Destacaba, asimismo, el maestro que a pesar de que los alumnos convivían con jóvenes bilingües venidos de Cataluña o País Vasco, sentían un gran complejo al hablar en su lengua: «el complejo que sienten los chavales si un <forano> les escucha hablar en su lengua es tan grande que se quedan paralizados». (Mur, 1988: 47, traducido del aragonés al castellano)

Y a pesar de que en el año 1997 el aragonés se introdujo en las aulas de algunas escuelas piloto del Alto Aragón como asignatura, lo cierto es que, tal como evidenciaba Zeresuela (1998) a través de su análisis de la situación en el valle de Chistau, todavía se podía encontrar una situación similar a la del testimonio de Mur una década después:

Óscar sabe qué es eso de que se te rían los/las compañeros/as, y también algún maestro, y expresiones como <¡no charres basto!> o <¡no hables basto!> forman parte de su subconsciente. Esto no resulta extraño para la gente a la que se nos enseñaba a <hablar bien castellano>, para después incluso corregir en

casa a nuestros padres y reinos de los compañeros que hablaban como Óscar. (Zeresuela, 1998: 14, traducido del aragonés al castellano)

Como se puede extraer de esta revisión, la represión a los jóvenes hablantes de aragonés en la escuela se extendió a lo largo del territorio altoaragonés desde las últimas décadas del siglo XIX hasta la llegada y asentamiento de la democracia en el siglo XX. En el siguiente mapa queda representada la distribución geográfica de los testimonios disponibles a este respecto. Asimismo, se han señalado los territorios en los cuales se obtuvieron los datos de la investigación que se va a detallar a continuación. Cabe recordar que en total fueron ocho centros escolares, pero dado que algunos son colegios rurales agrupados (CRA), el número total de escuelas es superior.



Distribución geográfica de los testimonios recopilados y de los lugares en los que se ha realizado la investigación.

A pesar de que su estudio se centra en un grupo diferente de la comunidad educativa, el de los estudiantes, y una etapa, la Educación Secundaria Obligatoria, distinta a la que nos ocupa, cabe finalizar este apartado haciendo alusión a la investigación desarrollada por Huguet (2006) respecto a las actitudes lingüísticas de los escolares altoaragoneses, dada su relevancia al ser el único precedente dentro del estudio de las actitudes hacia el aragonés dentro del ámbito educativo. En los resultados de su estudio, desarrollado a través de cuestionarios sociolingüísticos con alumnado de ESO, Huguet destaca dos tipos de agrupamientos diferenciados: 1) el del aragonés y el castellano, que reciben valoraciones muy favorables por parte de los escolares, siendo las del castellano notablemente superiores y pudiéndose deber las del aragonés a «la identificación exclusiva del aragonés con Aragón» (Huguet, 2006: 74), y 2) el del catalán, francés e inglés, que cuentan con actitudes más neutras, siendo las más desfavorables hacia la lengua catalana.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Revisada la situación acontecida en las escuelas altoaragonesas con respecto a la lengua propia, que sin duda resulta paradigmática en comparación con la realidad y evolución de otras lenguas regionales del Estado como el gallego, el aranés, el catalán o el euskera, nos planteamos el siguiente presupuesto de partida: *En las escuelas altoaragonesas del siglo XXI se (re)producen dinámicas de represión lingüística, extendidas durante más de un siglo en las aulas de este territorio.*

Atendiendo a lo acontecido a lo largo de la historia y puesto en evidencia en los testimonios que hemos repasado en la primera parte de este trabajo, de forma *apriorística* parece evidente que nuestro presupuesto podría ser acertado. En cualquier caso, con el fin de aportar datos empíricos a tal respecto, se acometió una aproximación a la realidad actual a través de un diseño de estudio de caso múltiple en ocho centros altoaragoneses, escogiendo una serie de escuelas que se extendieran a lo largo de las comarcas altoaragonesas en las que existe todavía empleo cotidiano o influencia del aragonés, con el fin de obtener una perspectiva holística del panorama actual que permitiera obtener una conclusión extensible a todo el territorio.

En cuanto a los aspectos metodológicos, hay que señalar que desde el ámbito de la psicología social se han desarrollado múltiples estrategias, *cuantitativas* y *cualitativas*, para el estudio de las actitudes lingüísticas, entre las cuales encontramos desde los rígidos cuestionarios sociolingüís-

ticos de respuesta cerrada (estudios clásicos en el ámbito educativo son los de Sharp *et al.*, 1973 o Baker, 1992), hasta la flexible y transversal observación participante. Hasta nuestros días, en el estudio de las actitudes lingüísticas, han tenido una gran expansión las estrategias de naturaleza cuantitativa y entre ellas principalmente la encuesta sociolingüística con cuestionarios de respuesta cerrada aplicados a amplias muestras de sujetos. Sin embargo, en las últimas décadas este tipo de estrategias están siendo criticadas por las limitaciones asociadas a su rigidez. Así, investigadores como Pavlenko (2002) destacan las dificultades que presentan para aportar respuestas en situaciones de contacto lingüístico y cultural, dada la compleja naturaleza de este tipo de escenarios. Pavlenko considera que en estos casos resultan más oportunas las estrategias de base etnográfica aplicadas, además, dentro de diseños de estudio de caso y de corte preferentemente longitudinal. Otros estudiosos como González Martínez (2008), apuestan por el desarrollo de estrategias multimetodológicas en las que se combinen varios métodos y así, por ejemplo, los cuestionarios permitan obtener una perspectiva general respecto a las actitudes de un amplio universo, sirviendo las metodologías de corte cualitativo para profundizar en la interpretación de los resultados o para abordar claves concretas en una investigación en cuestión.

Por otra parte, el estudio de las actitudes lingüísticas puede desarrollarse a través de métodos *directos* e *indirectos*, categorías en las que se dividen todos los procedimientos de investigación en el ámbito de la psicología social (Garrett, Coupland & Williams, 2003). Los procedimientos directos se basan en cuestionar directamente a los sujetos para que den su opinión sobre el objeto de estudio (en nuestro caso sobre la lengua aragonesa), mientras que en los segundos se evita que el individuo sea consciente del momento en el que se están analizando sus actitudes hacia la lengua. Dentro de los procedimientos directos encontramos como técnicas más utilizadas los cuestionarios (con preguntas cerradas y/o abiertas) y las entrevistas y/o grupos de discusión. En lo que respecta a las mediciones indirectas se han desarrollado fundamentalmente dos, la técnica del *matched-guise* o *pares ocultos* (explicada con detalle por González Martínez, 2008) y la observación (participante o no participante).

Nuestro estudio empírico se caracterizó por una orientación cualitativa en la que combinamos procedimientos directos (la entrevista sociolingüística y los grupos de discusión) e indirectos (la observación participante). Así, se realizaron entrevistas a diferentes miembros de la comunidad educativa a lo largo de dos cursos escolares con el fin de obtener un amplio

corpus de datos. La incorporación de la estrategia indirecta de tipo observacional se realizó con la finalidad de evitar algunos sesgos habituales en el estudio de las actitudes lingüísticas, y en concreto teniendo en consideración que el entrevistado, en una situación de lenguas en contacto y/o conflicto, tiende a elaborar un discurso «políticamente correcto» (Amorrotu, Ortega, Idiazabal y Barreña, 2009). Los datos indirectos obtenidos en la labor de observación fueron recopilados por la investigadora en un diario de campo en el que se registraron entradas tras cada una de las visitas realizadas a los ocho centros educativos participantes durante los 2 cursos escolares en los que se desarrolló el trabajo de campo.

Para el análisis de los datos, de naturaleza narrativa y fruto de la transcripción de todas las grabaciones y del registro escrito de las observaciones realizadas, se consideró oportuna una orientación basada en la *Teoría Fundamentada en los Hechos* de Glaser y Strauss (1967). Dentro de este método, que consiste en la relación de los datos para la elaboración de una propuesta explicativa a través de sus puntos comunes, escogimos concretamente la estrategia del *método comparativo constante*. Esta estrategia implica la recolecta, codificación y análisis de los datos de forma simultánea. Apostamos por esta estrategia ya que la pretensión de nuestro estudio no era la verificación o puesta a prueba de teorías a partir de la experimentación (Taylor y Bogdan, 2013), sino la búsqueda de las claves básicas para *comprender* una realidad concreta, la de la lengua aragonesa en las escuelas del Alto Aragón. La alternativa, dentro de la *Teoría Fundamentada en los Hechos*, al *método comparativo constante* es el conocido como *muestreo teórico*, que se basa en la selección de unos casos de estudio concretos con el fin de afinar en el desarrollo de conceptos y teorías ya establecidas. En nuestro caso, dado que es la primera investigación que se realiza en relación con las actitudes del profesorado de Educación Infantil y Primaria altoaragonés hacia la lengua aragonesa, resultaba más apropiado optar por el *método comparativo constante*.

Nuestro proceso de análisis contó con varias etapas, que se pueden sintetizar en tres fases principales. La primera fue una fase de descubrimiento en la que se identificaron temas y conceptos y se desarrollaron algunas proposiciones, continuando al mismo tiempo el proceso de recolecta hasta llegar a la *saturación*, es decir, hasta que de los datos obtenidos en el campo no emergieran nuevas claves explicativas.

En la segunda etapa, ya con todos los datos recogidos, se llevó a cabo un trabajo más exhaustivo de codificación, con la obtención de categorías, para alcanzar una mayor comprensión de la realidad objeto de estudio.

Y en la fase final, se buscó el distanciamiento necesario para analizar de nuevo los datos con una mayor perspectiva que permitiera comprenderlos dentro de su contexto pero sin formar parte de éste.

Como se ha señalado, el contenido de las entrevistas fue transcrito y codificado en temas o unidades categoriales que permitieron establecer los hechos más significativos. Así, como presentaremos en el apartado de resultados, distinguimos tres categorías respecto al *perfil actitudinal* de los docentes. Dentro de las mismas, establecimos diferentes etiquetas a partir de los temas recurrentes encontrados en los datos, los cuales aportaban las claves explicativas de cada uno de los tres perfiles. Así, por ejemplo, entre las actitudes de rechazo o nulo compromiso con el aragonés, una de las etiquetas establecidas fue la de *visión diglósica* de esta lengua, la cual había quedado reflejada en el discurso de los participantes en múltiples ocasiones.

Para realizar esta labor de extracción de categorías se contó con la ayuda del programa informático ATLAS.ti, en su versión 6.0.

3. CONTENIDO / ESTUDIO EMPÍRICO

3.1. Diseño

En estudios de tipo cualitativo realizados en el ámbito educativo lo más frecuente es el desarrollo de la investigación bajo diseños de estudio de caso en un solo centro educativo (Mc Millan y Schumacher, 2005). Sin embargo, en nuestra investigación se consideró el estudio de caso múltiple como el más pertinente dado que pretendíamos obtener una comprensión general, holística, de las actitudes de los docentes de Educación Infantil y Primaria del territorio altoaragonés donde existe cierto influjo de la lengua aragonesa. En este sentido, se consideró que no podrían generalizarse las conclusiones extraídas en un único centro a la situación del conjunto de escuelas situadas en el ámbito de influencia del aragonés por dos motivos principales. El primero de ellos, la diversa y compleja realidad sociolingüística altoaragonesa, con zonas en las que todavía se conserva la lengua propia y otras donde únicamente hay ciertas influencias (Nagore, 2002), hace que haya centros educativos que albergan una buena cantidad de alumnado bilingüe mientras en otros todos los alumnos son monolingües (castellano). Y el segundo, el diferente tratamiento que tiene el aragonés en cada una de las escuelas en las que está incorporado, variando principalmente en el número de horas de impartición y en el horario en el que tienen lugar las clases (escolar o

extraescolar), hace que haya centros en los que el aragonés tiene una mayor presencia que en otros.

En coherencia con la literatura sobre las actitudes hacia las lenguas en peligro (Sallabank, 2013), consideramos que estos hechos pueden afectar al *estatus* del aragonés y por ende a las percepciones sobre la lengua de los docentes; por lo tanto, dado que queríamos dibujar un panorama general de las actitudes lingüísticas de todo el profesorado, la selección de un único centro no hubiera permitido abordar el objetivo de nuestro estudio.

Son muy diversas las clasificaciones respecto a la tipología de estudios de caso. Para justificar la elección de este diseño hemos seguido las indicaciones de dos clásicos en la teoría sobre los estudios de caso, Stake (1995) y Yin (1994). Stake (1995), tomando como criterio la finalidad del mismo, contempla tres tipos de estudio de caso: el *intrínseco*, denominado por Yin (1994) como «diseño de caso único», que pretende la comprensión de un caso concreto que es seleccionado como único no por ser ilustrativo o representativo de otros sino por el interés que presenta su idiosincrasia; el *instrumental*, caracterizado por el examen de varios casos para profundizar en un tema o construir una teoría, pretendiendo la generalización desde un conjunto de situaciones específicas; y el *colectivo*, que es adecuado para la investigación de un fenómeno por medio de la selección y estudio intensivo de varios casos con la pretensión de obtener algunas conclusiones generales.

Yin (1994) contempla cuatro tipos de diseño de estudio de caso: 1) el caso único con unidad única, 2) el caso único con múltiples unidades, 3) el caso múltiple con unidad única y 4) el caso múltiple con múltiples unidades. Dado que hemos entendido cada centro como una realidad independiente para el estudio, el estudio de caso múltiple con múltiples unidades de Yin (1994), asimilable al *colectivo* de Stake (1995), es el que ha estructurado nuestro proyecto de investigación.

En el caso de esta investigación, cada uno de los centros educativos de la muestra constituye un caso determinado tanto por una situación sociolingüística como por una cultura propia. A través del acercamiento a una serie de casos que comparten el hecho de estar situados en zonas de uso e/o influencia de la lengua aragonesa se ha intentado abordar la comprensión de la situación de esta lengua en el contexto escolar, a través de la exploración de las actitudes lingüísticas del profesorado de Educación Infantil y Primaria.

3.2. Muestra

Los datos fueron recopilados en un total de 8 centros escolares situados en las comarcas de: Jacetania, Alto Gállego, Sobrarbe y Ribagorza, recorriendo de este modo una buena parte del territorio localizado en zonas donde el aragonés todavía tiene cierta vitalidad y/o tiene o ha tenido cierta influencia hasta tiempos recientes.² En total se realizaron ocho grupos de discusión en los que participaron parte del claustro y de los equipos directivos de cada escuela. Dado que la entrada en el campo no se realizó en un solo momento en cada uno de los centros, también se pudo complementar la información obtenida en los grupos de discusión con testimonios individuales de algunos informantes que mostraron un especial interés por la colaboración en el estudio.

3.3. Resultados

A continuación, se presentará una síntesis de los resultados obtenidos tras el análisis del discurso de los maestros y equipos directivos entrevistados en los ocho centros que conformaron la muestra.

En primer lugar, presentamos la situación general en lo que respecta a las actitudes lingüísticas de los docentes, con una serie de características extrapolables a todo el territorio. Posteriormente, se hará hincapié en las observaciones y testimonios que identifican una percepción negativa de la lengua aragonesa pero traducida al mismo tiempo en una práctica represiva en el aula. Cabe señalar que estas actitudes no han sido mayoritarias, pero resulta necesario destacar su presencia dadas las consecuencias directas que pueden tener en la consideración del alumnado altoaragonés sobre su propia lengua o la lengua de sus territorios vecinos. En este sentido, algunos estudios han puesto de manifiesto la determinante influencia de las actitudes lingüísticas del profesorado sobre las desarrolladas por sus alumnos (Lasagabaster, 2003; Baker, 1992).

Las actitudes lingüísticas de los docentes del Alto Aragón: perspectiva general

A lo largo de la investigación se identificaron tres tipos de actitudes hacia el aragonés y su enseñanza entre el profesorado, dos de ellas mi-

2 Este quedaría completado con las comarcas de Hoya de Uesca / Plana de Huesca, Somontano de Barbastro, la zona Norte de la de Cinca Medio e incluso algunos puntos nororientales de la Comarca de Cinco Villas. (Nagore, 2001)

noritarias y una muy extendida entre los docentes de todos los centros participantes.

En primer término, existen unas actitudes muy minoritarias de *compromiso efectivo* con el aragonés, que se materializan en la realización de algunas actividades puntuales relacionadas con esta lengua y en una valoración positiva de su inclusión en la escuela, destacándose su valor como hecho cultural principalmente:

A mi me gusta aprovechar las cosas que sé del aragonés pues eh... pues aprovechar en clase y decirlo, o sea... porque además aquí precisamente que muchos críos pues sus padres hablan o igual los abuelos y demás... pues me parece interesante.

Estas actitudes suelen venir asociadas a un perfil de profesorado joven y que en general ha tenido relación con el aragonés o bien por provenir de un lugar en el que todavía es lengua viva o por haber realizado algún curso de aproximación al aragonés. Asimismo, este tipo de actitudes vienen asociadas casi en su totalidad a la categoría que denominamos «otras lenguas propias». Los participantes que responden a este perfil han tenido algún tipo de experiencia laboral o académica en otros territorios plurilingües del Estado y muestran una especial sensibilidad hacia las lenguas regionales y minoritarias:

Hombre yo cuando estuve allí en Bilbao, que estaba aprendiendo euskera, cuando volví para Aragón dije: '¡Ah, pues ahora voy a aprender aragonés!' Y resulta que se me comió la vida y no tuve tiempo, pero sí que me gustaría. Lo que pasa es que ahora estoy con el inglés..., porque me van a pedir el inglés... Me gustaría que me lo exigieran.

En segundo lugar, se encuentran actitudes, también minoritarias, de *compromiso prácticamente nulo*, asociado principalmente a un perfil de profesor de avanzada edad, en ocasiones hablante nativo de una variedad del aragonés o perteneciente a territorio de reciente castellanización. A este perfil pertenece la siguiente unidad de significado, que muestra el rechazo a la presencia del aragonés en la escuela dentro del horario escolar. Cabe destacar que la informante es docente en un colegio en el que se enseña el aragonés:

Yo la verdad es que nunca he entendido muy bien... A mí me da la impresión de que esto (la enseñanza del aragonés) es un tema político sin más y que a nosotros nos ha entrado así, porque sí. No sé, yo tengo la sensación de que en el Gobierno de Aragón tiene que haber una asignación económica a esto y sucede así y ya está (...) Yo incluso lo eliminaría del horario escolar en Educación Infantil porque es un pegote.

Destaca, también, el perfil de otra docente de avanzada edad proveniente de un pueblo donde todavía se conservan vestigios del aragonés y que lo escuchó en el seno del hogar durante su infancia. Esta docente, que no se ha interesado por adquirir y conservar la lengua, responde en los siguientes términos ante una cuestión relacionada con la predisposición que tendría a introducir el aragonés en algunas unidades didácticas de otras áreas del currículo:

Pero entiendo que eso lo pueden hacer en unas unidades didácticas propias para ello, concretas... Educación Física y en el tema a lo mejor de danzas o de cosas o juegos, por ejemplo. Yo es que me estoy acordando de que hace muchos años estuve en el colegio de * y se hizo unas jornadas de Educación Física también un poco medio en fabla, medio así..., pero era precisamente eso: juegos tradicionales o antiqüísimos y tal, que a lo mejor se prestan a poder hacer esa colaboración. Pero en otra área... Yo no lo veo.

En este discurso se encuentra una concepción completamente diglósica de la lengua, únicamente válida para la entrada en el aula en ciertos momentos muy puntuales en los que se trabajen contenidos *antiqüísimos*. Esta concepción diglósica del aragonés es común a todos los perfiles de profesorado de avanzada edad provenientes de territorios altoaragoneses en los que hay cierta conservación del aragonés. Otra unidad de significado ejemplificadora a este respecto es la siguiente:

— I: Y... ¿te resignas a que se pierda tu lengua?

— A: ¡Pero qué podemos hacer! Quiero decir... Yo ahora... A mí ahora... Co... Mmm.... No sé... ¿Ponerme a hablar ahora yo aragonés en mi pueblo? ¿Ponerme a hablar aragonés?... No.

Sin embargo, el perfil mayoritario dentro de la actitud negativa es el de profesores que provienen de fuera del territorio altoaragonés (y en concreto de territorios monolingües). Este perfil se caracteriza por el rechazo a la presencia del aragonés en la escuela, destacando que el nivel y ámbito reservado para esta lengua debe ser otro (familiar, «cultural», coloquial, folklórico, etc.), reforzando esta visión la situación diglósica de la lengua. Dentro de este perfil se encuentran, además, las principales muestras de represión lingüística a las que se hará alusión más adelante. Algunas unidades de significado relevantes dentro de este tipo de actitudes son las siguientes:

—Para mí no es algo identitario, es algo interesante quizás culturalmente para conservar en las zonas en las que se habla y lo que se habla en esas zonas (...) Yo sigo pensando que es importante mantener eso como cultura y por ahí..., pero más allá..., la política debería preocuparse primero de otras cosas y no de esto.

—Supongo que ahora nos preguntará si queremos que el aragonés esté en horario lectivo... Yo seguiría manteniéndolo fuera de horario lectivo entre otras cosas porque no todas las familias están interesadas porque quita otras cosas... Yo lo dejaría fuera del horario lectivo (...) La escuela tiene que tener otras ocupaciones más importantes.

Destaca asimismo una actitud de rechazo producida por lo que parece ser un temor a la inclusión del aragonés en las aulas de forma reglada, escolar, obligatoria... en detrimento de otras áreas de conocimiento que se enseñan. De este modo, el discurso de algunos docentes de centros en los que se enseña la lengua se encuadra dentro de una categoría que denominamos «aragonés, sí, pero...», dado que llegan a aceptar la presencia de la lengua en la escuela pero sólo como materia voluntaria y extraescolar. Además, para legitimar su rechazo a la presencia efectiva del aragonés en las aulas, tienden a la alusión a situaciones anecdóticas y puntuales en las que entienden que el aragonés o sus docentes han tenido un trato especial desde la administración en detrimento de la situación de las materias y profesorado que ellos consideran como realmente importantes:

— A mí me choca por ejemplo que si yo cojo la baja no mandan a otro maestro en una semana pero la cogió el maestro de aragonés y van y traen a un maestro para un día. Entonces eso..., a mí me parece muy bien que lo hicieran, pero que lo hagan para todos, porque parece ser que eso es lo que tiene importancia, ¿y lo demás no?

— En Primaria nunca se pondrá en horario escolar porque los compañeros no queremos que del horario escolar se saquen horas para aragonés (...) Eso se votó en claustro y solo había dos o tres personas a favor (...) Quitar de otras áreas que siempre andamos con más presión de cumplir programaciones... Quitar una hora de lengua o de ciencias..., ¿de dónde sacamos esa hora? Tiene que salir, claro, de otra área, y todos defendemos nuestra área, cada uno defiende la suya, claro. Como extraescolar nunca se ha opuesto nadie pero para hacerla curricular no se veía porque va en detrimento de las demás.

Finalmente, el perfil actitudinal mayoritario se encuentra dentro de lo que se denominó como *interés condicionado*. Dentro de este concepto se agrupan unas actitudes caracterizadas por una valoración del aragonés como patrimonio cultural (no tanto como lengua viva válida para la comunicación cotidiana) e incluso una cierta simpatía hacia esta lengua. Sin embargo, estas actitudes en la práctica no se materializan en la promoción por parte de los docentes de actividades relacionadas con la lengua en el aula, ni en un interés por aprenderla o incentivar su empleo efectivo en la escuela. Destaca por ejemplo el caso de algunas escuelas en las que se encontró un clima mayoritario de *interés condicionado* junto a las catalogadas como *actitudes positivas* pero en el que, a pesar de que el aragonés tiene todavía

vitalidad, no había ninguna presencia de la lengua propia en el paisaje lingüístico. Algunas unidades de significado dentro de este perfil actitudinal son las siguientes:

— Es que es una riqueza interesante, a mí, a mí me atrae quizá... Y... y... no sé, y me parece majo porque, eso, estudiando la lengua ves un poco como la forma de entender la vida, o sea, el aspecto cultural, ¿no?... (C- Totalmente..., que te atrae para llevarte a otro, a otro terreno, ¿no?) No sé, la importancia de la casa por ejemplo...

— Y ves que es la misma palabra, con un pequeño cambio, con no sé qué... y me hace gracia. A partir de ahí pues es que tienes que ver pues toda la franja pirenaica, pues la cultura que tenía en común, eh, o sea, que te lleva a otros terrenos mmm... de investigación que te apetece conocer, porque hay veces que no sabes ni el origen de las cosas. Pues de esta manera...

En cualquier caso también cabe señalar que dentro de este perfil las actitudes parecen ser mucho más optimistas entre el profesorado más joven. Así, algunos de estos profesores cuya lengua materna no es la aragonesa incluso llegan a manifestar su interés por que se les solicite una formación en esta lengua y por la apuesta de las administraciones por dar un mayor peso al aragonés dentro del contexto escolar:

Bueno, la cosa es que normalmente hacemos formación. La formación que nos ofertan casi siempre es: cosas de ordenadores, cosas de competencias... Si dentro de esa oferta formativa igual pusieran aragonés para maestros, ya que voy a hacer una formación a mí personalmente sí que me gustaría hacerlo. Que luego lo pueda poner en práctica o no es otra cosa, pero, como aragonesa entre comillas y como curiosidad, igual si a los maestros les empiezas a picar la curiosidad para que aprendan aragonés igual dicen: «oye, es que es mi identidad también». Entonces igual sí que luego en el claustro cuando se deciden horarios y todo: «oye, vamos a darle más valor a esto». Pues nosotros con nuestra autonomía de centros vamos a darle más importancia.

Dentro de este grupo, a pesar de encontrarse cierta simpatía hacia el aragonés, termina pesando más una concepción pragmática del aprendizaje de las lenguas según su funcionalidad que los factores de tipo identitario o cultural, por lo que estos docentes no llegan a desarrollar actividades centradas en el aragonés dentro del aula:

Yo entiendo que una lengua propia es cultura, es patrimonio, es riqueza (...) con esta y con todas las lenguas, si es una cosa viva y es una cosa útil, me parece bien; la imposición no me vale, y a partir de allí lo que pueda ser de conservar de patrimonio y de riqueza me parece bien.

Por otra parte, entre estos docentes también suele ser recurrente la justificación de la problemática y abandono de la lengua aragonesa en la es-

cuela a través de una alusión reiterada al escaso apoyo mostrado por las instituciones o a la pasiva actitud de los hablantes respecto a su propia lengua:

— Mira, es que ¿sabes lo que yo creo?, que por mucho que se meta en las escuelas, por mucho que hagas en las escuelas por meter el aragonés como algo común, mientras no se haga a nivel institucional no haremos nada (...) Mientras que desde un nivel mucho más arriba de las familias, a nivel institucional, no se le de un valor, se podrán hacer cosas puntuales o en zonas concretas, pero...

— Es que a mí, fíjate, hay una cosa que me ha sorprendido siempre aunque tampoco he tenido muchas ocasiones de estar en contacto, pero..., con gente que se dedica al estudio del aragonés o han publicado algunos libros... En concreto hace dos años vino a mi pueblo una chica a explicarnos sobre el libro que había publicado y un señor que es del pueblo le dijo: «¿Pero nos podrías hablar algo en aragonés?» Y, claro, ¡no habló en aragonés! Entonces..., es que a mí todo lo que nos has planteado me parece tan utópico... Si es que los que dicen hablar aragonés yo a los que he oído me resulta una cosa completamente forzadísima; yo no conozco a nadie que lo hable fluido y que le salga natural.

— Si Educación no le da el valor que tiene, yo creo que esto es totalmente anecdótico. Yo creo que en la cuestión del idioma ha sido todo una apuesta política y han dejado que eso muera por sí mismo. Porque... también es una ley de vida, yo siempre digo que las lenguas son entes vivos que nacen, crecen, tienen una vida y mueren, porque ha habido cantidad de lenguas que han existido en la humanidad; han nacido y han muerto. Pero si las alimentas, y... pues pueden seguir viviendo, pero lo que no pueden es estar muriendo el aragonés de inanición. ¿Por qué? Pues porque nadie lo habla, nadie lo charra...

— Es que yo creo que no se lo creen ni ellos. Mira, en... cuando en el Parlamento se ponen a hablar de las lenguas oficiales, ¿no?, eh, hay zonas de Aragón que se habla catalán, pero es que se habla toda la Franja, ¿no? Bueno, pues se quita porque no interesa, ¿no? El aragonés, tres cuartos de lo mismo. Entonces, claro, si las cosas, EH, los de arriba, no las ponen en valor y se lo creen, es difícil que eso se transmita a la población, porque hay que hacer muchos cambios»; Ehhhhnnnn... nosotros somos un eslabón, pero hay muchos... Entonces, no tenemos que perder la idea nuestra pero... eeehhh...

Para finalizar, es importante destacar que estas actitudes vienen siempre asociadas a una categoría que se denominó «ignorancia». De este modo, las actitudes inmóviles de estos docentes van acompañadas de un desconocimiento parcial o completo de la realidad lingüística y sociolingüística del aragonés tanto en la sociedad como en la escuela:

Yo, que vengo de fuera y no sabía que existía, ¿vale? Yo me he enterado ahora de que es un dialecto, una lengua, o sea, algo de aquí, ¿eh?, y a lo mejor habré oído palabras..., no lo sé..., pero yo no lo sabía. Tal vez porque tampoco, no digo promocionarlo porque tampoco es eso, pero, bueno, porque tal vez no han insistido demasiado..., en..., en ponerlo en las escuelas. ¡Yo no lo sé...! O

darle, o darle un peso que en otras lenguas se han EMPEÑADO, sí o sí, que lo tengan. Y a lo mejor pues aquí..., a lo mejor están empezando, no lo sé, porque yo no sé si en todas las escuelas dan aragonés o no, yo no lo sé...

Del rechazo a la represión: la herencia de los siglos XIX y XX en las aulas de hoy

Así pues, las actitudes mayoritarias entre los docentes son las relacionadas con la ignorancia y una postura inmóvil respecto al aragonés, tanto en centros situados en localidades donde es lengua materna de una parte del alumnado como en aquellos localizados en territorios de reciente castellanización con alguna influencia del aragonés.

Sin embargo, destaca una serie de hechos y actitudes recopilada en diferentes momentos del trabajo de campo que responde al perfil de actitudes negativas hacia el aragonés y cumple con rasgos represivos similares a los encontrados en los testimonios de los siglos XIX y XX. De este modo, con la emergencia de la categoría denominada «represión», se constató que en cierta medida siguen encontrándose prácticas de marginación, ridiculización y menosprecio de la lengua aragonesa y sus jóvenes hablantes en la escuela altoaragonesa del siglo XXI. A continuación exponemos algunos claros ejemplos a este respecto.

Quizás uno de los testimonios más interesantes sea el recopilado en un centro ubicado en la cabecera comarcal de una de las áreas en las que el aragonés cuenta con vitalidad y cierta transmisión intergeneracional en nuestros días. En este caso el acceso al campo fue negado con firmeza por el equipo directivo de la escuela, quien consideraba que: «No vamos a participar en el estudio porque aunque los niños puedan escuchar la lengua local en su casa o en la calle nosotros (los maestros) no consideramos que sea importante para ellos ni para su identidad».

En otro de los centros, situado en un área de reciente castellanización donde el castellano hablado por los niños contiene un buen número de rasgos del aragonés, se recopiló el siguiente testimonio por parte de una docente con larga trayectoria en el centro y plaza definitiva: «¡Y lo de los artículos es que es imposible! Siempre ‘o lápiz’, ‘as carpetas’... ¡es imposible conseguir que los digan bien!»

Uno de los informantes clave aportaba también interesantes datos sobre las actitudes del *grosso* de maestros de su centro, los cuales habían declinado colaborar en su mayoría en la investigación:

— Yo no he escuchado comentarios entre nosotros de decir ‘¡Joder!, ¡este qué mal habla!’, pero sí que en conversaciones con críos o algo sí que ha habido algún tipo de corrección... Igual si lo han dicho gritando... No tanto ‘No digas esto’, sino ‘No lo digas así, con ese tono, con ese (¿acento?)...’ Pero es que no es una cosa que mucha gente entienda, es lo que veo yo, que no lo dicen pero igual hacen gestos... Y da esa sensación que queda como que hay algunos que dicen ‘¡Jo!, pues este crío ¡qué mal habla!’ (...) Igual no lo dicen directamente pero sí que se ven gestos, o resoplidos...

— Una de las últimas... Un día bajando por las escaleras no sé si fue que dijeron ‘Imos a comer’ o ‘Imos a minchar’ o ‘Boi a pichar’..., no sé... Y sí que hubo pues eso..., un clima de..., como diciendo ‘¡Pero qué dice este!’

— Que yo haya visto, los comentarios de rechazo son de gente que, como yo, no es de aquí, de la zona. El comentario de alguien que es de aquí y que ya ha oído antes esa palabra puede ser igual el ‘No lo digas’, pero entendiendo lo que el niño dice. No sé si hay diferencia en que esté igual de mal dicho sabiéndolo o sin saberlo, pero me da la sensación de que muchas veces se corrige más desde el que no sabe... No sé si me explico.

Asimismo, en un diario depositado en una de las escuelas en las que se cursa aragonés para recopilar reflexiones de los niños sobre las clases y las actitudes hacia el aragonés en el centro, se recopiló, por ejemplo, que la tutora del grupo les transmitía que «el aragonés es una tontería y no sirve para nada», ante la pregunta «¿Qué crees que opina tu tutor sobre la lengua aragonesa?» Los niños de este centro incorporaron otras contestaciones despectivas hacia el aragonés en su diario a lo largo del curso, todas ellas relacionadas con las opiniones vertidas por su tutora en el aula.

Finalmente, cabe señalar que en ocasiones las prácticas represivas llegan incluso a afectar al profesorado encargado de impartir la asignatura de aragonés en aquellos centros en los que existe esta enseñanza. Así, algunos docentes de aragonés expresaban en los siguientes términos la experiencia vivida con parte de sus compañeros de claustro e incluso con la inspección educativa:

— Dado que el aragonés en este centro está fuera del horario escolar casi en su mayoría, hubo ciertas amenazas por parte de la inspección de que se iba a hacer todo lo posible para eliminar esta plaza. Hubo muchos cambios de horarios para que le encajasen a la inspectora y yo llegué a pasar susto porque pensaba que podría quedarme sin trabajo, porque mi jefe de estudios también me apretaba mucho, como que esto era una incomodidad, que esto les estaba haciendo perder mucho tiempo... ¡vamos, un agobio! (...) He tenido que reducir a dos pagos de medias dietas y barajaron hasta ponerme el lugar de vivienda en otro pueblo diferente al que vivo porque a nivel de kilometraje salía menos... ¡y era mentira! Y yo ahí sí que me planté y dije: ‘Hombre, ¿cómo va a ser esto?, y ¡si yo tengo un golpe o un accidente con el coche o cualquier cosa la responsabi-

lidad va a ser luego mía! Y no, si yo estoy haciendo estos kilómetros no voy a poner menos...' (...) Que yo sepa, esto no ocurre con ningún otro maestro, de ninguna otra materia, de los que también se desplazan. Esto que ocurre con el aragonés, por lo que yo entendí de lo que me decía el jefe de estudios, es porque la inspectora no está de acuerdo con el aragonés. Ya me lo dijo abiertamente, que es que iba a intentar quitar esta plaza.

— Hace un par de semanas lo comenté con la directora, porque yo no tenía claro si para el año que viene lo iban a pedir o no [el profesor de aragonés], después de todos estos quebraderos de cabeza que les ha dado, como me ha dicho el jefe de estudios en varias ocasiones.

— Entre los que no son proclives a la presencia del aragonés en la escuela hay una compañera que ni me habla, directamente, que es muy curioso. Porque por el hecho de que yo imparta una asignatura no significa que yo sea ni mejor ni peor persona y eso no habría que pararse a mirarlo. Pero directamente por eso ya se me tacha en algunas ocasiones (...). No me saluda y si yo estoy hablando gira la cabeza para otro lado (...) Y la jefa de estudios sobre todo al principio, ahora parece que como no le he dado muchos problemas, ahora parece que poco a poco me va hablando... Pero vamos, que ella no está muy de acuerdo en esto (...) Hubo un tiempo que hasta lo pasé mal, pero ahora voy a la mía. Pienso que no tengo que demostrar nada a nadie, hago mi trabajo lo mejor que puedo y lo mejor que sé.

También a este respecto, resulta interesante la siguiente situación recopilada en el diario de campo de la investigadora:

Hoy he estado en la escuela de * para hacer una pequeña prueba de competencia lingüística con el alumnado que cursa aragonés. Cuál ha sido mi sorpresa cuando he entrado al aula y el profesor de aragonés traía una bolsa de plástico con material (incluso lapiceros de colores y rotuladores). Le he preguntado si ni siquiera tenía una pequeña asignación presupuestaria para su asignatura tras más de una década de impartición del aragonés en el centro y, estoico, me ha contestado que lo más fácil era encargarse él del material, como si hubiera dado ya esa guerra por perdida o no quisiera causar molestias. Esta situación me ha recordado a la que vive * en el colegio *, cuando me contaba que dado que sus compañeros le prohíben utilizar el material que hay en las aulas que le prestan para dar las clases de aragonés (pues no tiene un espacio designado para ello), tuvo que hacer una colecta de 3 euros entre los niños que la cursan para poder comprar cartulinas y otros materiales básicos.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La valoración de todo lo expuesto conduce a la conclusión de que la situación general de las actitudes lingüísticas de los docentes de Educación Infantil y Primaria del Alto Aragón en nuestros días se caracteriza por un clima general de ignorancia o cierta pasividad hacia la lengua aragonesa. En

nuestro estudio se ha sintetizado esta situación bajo el concepto de *interés condicionado*, que alude a una cierta simpatía hacia el aragonés que en la práctica no se traduce en acciones de compromiso efectivo con la lengua, debido principalmente a una consideración muy pragmática en lo que respecta al aprendizaje de idiomas, tintada por la funcionalidad de los mismos principalmente en el ámbito laboral y el académico.

Por otra parte, destaca una mínima cantidad de discursos relacionados con un compromiso que se traduce en cierta incentivación del uso de la lengua por los niños o en la alusión a la realidad lingüística altoaragonesa dentro del aula. En cualquier caso, este compromiso se puede considerar como «relativo», pues, por ejemplo, el número de docentes que han decidido aprender aragonés es insignificante entre la muestra participante en el estudio presentado (reducido a 3 casos de un total de 50 participantes). De este modo, incluso aquellos maestros que imparten clases en las zonas donde el aragonés todavía es L1 de parte del alumnado, son incapaces de expresarse en esta lengua.

Para terminar, es importante destacar que en nuestros días todavía se encuentran una serie de prácticas represivas hacia el aragonés, hacia sus jóvenes hablantes e incluso hacia el profesorado encargado de impartir esta asignatura en algunas de las escuelas en las que se ha introducido. Estas prácticas se encuentran entre el profesorado que muestra actitudes negativas hacia la lengua aragonesa y/o hacia su presencia en la escuela. A pesar de que, según los datos recopilados a través la experiencia empírica, esta es una realidad minoritaria, no deja de resultar alarmante encontrarla cuando se cumplen casi cuatro décadas de la llegada de la democracia al Estado español y casi dos décadas de la presencia del aragonés en algunas aulas altoaragonesas.

Finalmente, es necesario destacar una limitación importante del estudio presentado. Cabe señalar que, tal y como destacan expertos en el estudio de las actitudes lingüísticas, en el caso de los métodos *directos* de investigación sociolingüística, y en concreto en lo que respecta a las entrevistas en profundidad y los grupos de discusión, existe una serie de riesgos que deben ser considerados. En concreto, resulta muy habitual que el entrevistado omita parte de la información sobre su consideración en torno a la lengua objeto de estudio o aporte una opinión favorable cuando realmente sus actitudes hacia la misma no son positivas (Dorian, 1981; Silva-Corvalán, 1994; Amorrotu, Ortega, Idiazabal y Barreña, 2009). Esto ocurre frecuentemente en situaciones y contextos en los que se entiende como políticamente incorrecta la emisión de juicios desfavorables.

rables hacia una lengua minoritaria. Este hecho fue constatado durante el periodo de trabajo de campo, dado que se percibió un rechazo a la participación en los grupos de discusión por parte de profesorado cuyas actitudes hacia la lengua aragonesa eran clasificadas como negativas por sus propios compañeros participantes en el estudio. Estas evidencias conducen al cuestionamiento de hasta qué punto existen prejuicios lingüísticos entre el profesorado de Educación Infantil y Primaria en activo en el territorio altoaragonés. En consecuencia, se considera que un estudio que permita una aproximación menos directa, a través de una metodología etnográfica fundamentada en la observación participante, por ejemplo, podría aportar una mayor cantidad de claves a este respecto. También se considera oportuno un acercamiento a través del cuestionario sociolingüístico, tal y como ya hizo Huguet (2006) para el análisis de las actitudes lingüísticas del alumnado altoaragonés hacia las lenguas presentes en el currículum escolar, pues esta es una herramienta que además de facilitar una recolecta de las actitudes de una muestra mucho más amplia, favorece el anonimato del participante y por ende una mayor predisposición a la emisión de la opinión acerca de la lengua objeto de estudio, sea esta positiva o negativa.

En cualquier caso, a la vista de la situación detectada, no cabe duda de que resulta necesario dotar al Alto Aragón de unos docentes sensibles e incluso interesados y conocedores de la realidad tanto lingüística como sociolingüística de este territorio. En 1987 Álvarez recordaba que

a menudo en la enseñanza se hace caso omiso de la heterogeneidad de variantes y se trata de imponer un modelo único, con el que se contribuye a que los estudiantes se sientan ajenos y extraños en su propia lengua, lengua que han hablado y oído hasta llegar a la escuela; y que se sientan igualmente avergonzados de su modo particular de hablar, reflejo indiscutible de un medio social, cultural y geográfico determinado. (Álvarez, 1987: 41)

Este mismo autor, destaca que el hecho de que las exigencias de la escuela se centren en el idioma dominante deriva en que los alumnos dejen de sentirse comprometidos con su realidad lingüística y sociocultural materna. No cabe duda de que en un Alto Aragón en el que la lengua propia se encuentra en un alarmante estado de vitalidad etnolingüística cercano a la desaparición (Moseley, 2010), no puede permitirse la prolongación de una situación de ignorancia, abandono e incluso, en el peor de los casos, represión que, sin lugar a dudas, constituye uno de los factores de mayor peso en la contribución a la desaparición de la lengua aragonesa.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMUDÉVAR, V., 1866, *Páginas originales (memorias de un maestro de escuela)*. Madrid, Establ. Tip. de M. P. Montoya y Compañía. (Ed. facs., con estudio preliminar y ed. de Víctor Juan y José Luis Melero, Zaragoza, Museo Pedagógico de Aragón, 2010)
- ÁLVAREZ, J. M., Reflexiones praxeológicas sobre la enseñanza de la lengua en los primeros años. *Boletín ICE de la UAM*, 6 (1987) 41-42.
- AMORROTU, E., A. ORTEGA, I. IDIAZABAL y A. BARREÑA, 2009, *Actitudes y prejuicios de los castellanohablantes hacia el euskera*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- BAKER, C., 1992, *Attitudes and Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BENET, J., 1978, *Catalunya sota el règim franquista. Informe sobre la persecució de la llengua i la cultura de Catalunya pel règim del general Franco*. Barcelona: Blume.
- BENÍTEZ, M. P. y O. LATAS, «Textos inéditos en ansotano de Juan Francisco Aznárez». *Alazet*, 20 (2008) 147-157.
- CALVET, J. L., 2005, *Lingüística y colonialismo. Breve tratado de glotofagia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- COOK, V. J., «Evidence for multicompetence». *Language Learning*, 42 (1992), 557-91.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS, 2008, *Multilingualism: an asset for Europe and a shared commitment*. Bruselas. http://ec.europa.eu/languages/documents/2008_0566_en.pdf.
- CONSEJO DE EUROPA, 1992, *Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias*. Estrasburgo. Consultado en <http://www.lexureditorial.com/boe/0109/17500.htm>.
- CONSEJO DE EUROPA, 2008, *Council resolution on an European strategy of multilingualism*. Bruselas. http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/104230.pdf.
- CONSEJO DE EUROPA, 2010, *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_EN.pdf.
- CONTE, Á., C. Cortés, A. Martínez, F. Nagore y C. Vázquez, 1977, *El aragonés: identidad y problemática de una lengua*. Zaragoza: Librería General.
- CRYSTAL, D., 2001, *La muerte de las lenguas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DORIAN, N., 1981, *Language Death: the life cycle of a Scottish Gaelic dialect*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- FISHMAN, J., 1991, *Reversing language shift: theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Clevedon: Multilingual Matters.

- GARRETT, P., N. Coupland y A. Williams, 2003, *Investigating language attitudes: social meanings of dialect, ethnicity and performance*. Cardiff: University of Wales Press.
- GLASER, B. G. y A. L. Strauss, 1967, *The discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine.
- GONZÁLEZ MARTÍNEZ, J., «Metodología para el estudio de las actitudes lingüísticas». En: Casado, M., González Ruiz, R. y Olza, I. Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística. Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, 2008. Disponible en: <http://www.unav.es/linguis/simposiosel/actas/>
- GONZÁLEZ I PLANAS, F., «Era Val d'Arán: una comunidad lingüística aislada». *IANUA*, 2 (2002): 76-88.
- GRACIA, A., «El pensamiento de Pedro Arnal Cervero en torno a la lengua aragonesa». *Rolde*, 140 (2012): 4-19.
- GROSJEAN, F., 1982, *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- GUILLÉN, J. y F. Romanos, 2010, *Más d'antes en Sarabillo. Bida y parlaje*. Zaragoza: Rolde de Estudios Aragoneses.
- HUGUET, Á., 2006, *Plurilingüismo y escuela en Aragón. Un estudio sobre las actitudes ante las lenguas aragonesas (aragonés, castellano y catalán) y las extranjeras*. Huesca: Instituto de Estudios Altoaragoneses.
- ISEI-IVEI, 2007, Alumnado trilingüe en secundaria: una nueva realidad. Recuperado de <http://www.isei-ivei.net/cast/pub/Alumnado-triling-final.pdf>.
- IZA, I., 2011, *El movimiento de las ikastolas. Un pueblo en marcha. El modelo ikastola 1960-2010*. Bilbo-Bilbao: Euskaltzaindia.
- LASAGABASTER, D., 2003, *Trilingüismo en la enseñanza*. Lleida: Milenio.
- LATAS, Ó., 2009, *Informes sobre el aragonés y el catalán de Aragón (1898-1916) de Jean-Joseph Saroihandy*. Zaragoza: Aladrada/Premsas Universitarias de Zaragoza/Gobierno de Aragón.
- LÓPEZ, J. I., 2014, coord., *El aragonés en el siglo XXI*. Zaragoza: Aladrada.
- LATAS, Ó., 2014b, «Vientos racionalistas: el proceso de sustitución del aragonés en el siglo XIX». *Alazet* (2014), 85-137.
- LATAS, Ó., 2015, coord., *Informe cheneral sobre a situación d'a luenga aragonesa*. Zaragoza: Fundación Gaspar Torrente.
- LOZANO, Ch., 2010, *Aspectos lingüísticos de Tella. Aragonés de Sobrarbe (Huesca)*. Zaragoza: Gara d'Edizions/Premsas Universitarias de Zaragoza/IFC.
- MACKEY, W. F., 1976, *Bilinguisme et contact des langues*. París: Klincksieck.
- MCMILLAN, J. H. y S. SCHUMACHER, 2005, *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Madrid: Pearson.
- MOSELEY, C., 2010, *Atlas de las lenguas del Mundo en peligro* (3ª ed.). París: UNESCO.

- MUR, R., «L'aragonés ta ra escuela. Belas aportazions d'un maistro». *Fuellas*, 66-67 (1988): 46-47.
- NAGORE, F., «Chulio Balenga Loszertales: chiqueta istoria d'a suya vida». *Luenga y Fablas*, 1 (1997): 139-145.
- NAGORE, F., 2001, *Os territorios lingüísticos en Aragón*. Zaragoza: Rolde de Estudios Aragoneses.
- NAGORE, F., 2002, «El aragonés hablado en el Alto Aragón: del bilingüismo diglósico a la sustitución lingüística». En *Actas / Proceedings del II Simposio Internacional sobre o bilingüismo, de 23-26 octubre en la Universidad de Vigo*. Recuperado de <http://webs.univigo.es/ssl/actas2002/04/11.%20Fran-cho%20Nagore%20Lain.pdf>.
- PAVLENKO, A., 2002, «Poststructuralist approaches to the study of social factors in second language learning and use». En V. Cook, ed., *Portraits of the L2 user*. Clevedon, England: Multilingual Matters: 275-302.
- PHILLIPSON, R., 1988. «Linguicism: structures and ideologies imperialism». En T. Skutnabb y J. Cummins, eds., *Minority education*. Bristol: WBC Print: 339-358
- PÉREZ GELLA, L., «Ganarás o pan con o sudor de tu frente». *Luenga y Fablas*, 11 (2007): 207-212.
- SAER, D. J., «The effects of bilingualism on intelligence». *British Journal of Psychology*, 14 (1922): 25-38.
- SALLABANK, J., 2013, *Attitudes to endangered languages. Identities and Policies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SATUÉ OLIVÁN, E., 2011, *As crabetas. Libro museo sobre la infancia tradicional del Pirineo*. Zaragoza: Prames.
- SATUÉ SANROMÁN, J. M. (2001). *Arredol d'a chaminera. As beiladas d'antes en os lugares de Sobrepuerto (cobalto d'Aragón)*. Zaragoza: Xordica.
- SATUÉ SANROMÁN, J. M. 2014, coord., *Guia de Sobrepuerto*. Huesca: O Zoque.
- SHARP, D., B. THOMAS, E. PRICE, G. FRANCIS y I. DAVIS, 1973, *Attitudes to Welsh and English in the Schools of Wales*. Basingstoke/Cardiff: McMillan, University of Wales Press.
- SIGUÁN, M., 2001, *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Alianza.
- SILVA-CORVALÁN, C., 1994, *Language contact and change. Spanish in Los Angeles*. Oxford: Clarendon Press.
- SIMONS, H., 2011, *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- SKUTNABB-KANGAS, T., «Los derechos humanos y la educación multilingüe desde una perspectiva ecológica». *Revista de educación*, 326 (2001): 99-115.
- SKUTNABB-KANGAS, T., R. PHILLIPSON, A. K. MOHANTY y M. PANDA, 2009, *Social justice through multilingual education*. Bristol: Multilingual Matters.
- STAKE, R. E., 1995, *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

- TAYLOR, S. J. y R. Bogdan, 2013, *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- TOMÁS, Ch., 1999, «Elementos para una sociolingüística del *Biello Sobrarbe*». En Ch. Tomás, *El aragonés del Biello Sobrarbe*. Huesca: Instituto de Estudios Altoaragoneses: 55-67.
- VILA, F. X., «La enseñanza de las lenguas minoritarias en Europa: ensayo de una revisión histórica y sociolingüística». *Lletres asturianas: Boletín Oficial de l'Academia de la Llingua Asturiana*, 51 (1994): 35-46.
- YIN, R. K., 1994, *Case Study Research. Design and Methods*. London: SAGE.
- ZERESUELA, Z., «Óscar de Sin: l'orgüello aragonesofablán». *Fuellas*, 123 (1998): 14.