

# Aproximación a la situación del aragonés tras veinte años de enseñanza en la escuela. Las actitudes de las familias

Iris Orosia Campos Bandrés\*

## Resumen

A pesar de que en 2017 se han cumplido dos décadas de la entrada del aragonés en la escuela, todavía son escasos los datos sobre su situación y perspectivas de futuro en el ámbito educativo. Con el fin de realizar una aportación en este sentido, desarrollamos un estudio de caso múltiple y bajo metodología cualitativa, centrado en el análisis de las actitudes lingüísticas de la comunidad educativa de las 26 escuelas donde se enseñaba el aragonés en 2015. En lo que respecta a las familias, los datos muestran un clima actitudinal predominante que denominamos como *interés condicionado*, tendente a la valoración positiva de la lengua, pero con cierto rechazo a su utilización como vehículo de la enseñanza, prefiriéndose para ello los idiomas extranjeros mayoritarios, desde una ideología del aprendizaje lingüístico de orientación instrumental.

## Palabras clave

Lengua aragonesa, actitudes lingüísticas, lengua minorizada, lengua minoritaria, lingüicidio.

Recepción original: 29 de diciembre de 2017

Aceptación: 06 de marzo de 2018

Publicación: 20 de julio de 2018

## Introducción

### Situación de las lenguas propias de Aragón

Aragón es una de las comunidades plurilingües del Estado español. Dentro de sus fronteras se hablan la lengua mayoritaria a nivel estatal, el castellano, y dos lenguas propias, el aragonés y el catalán, ambas en una situación de minoritariedad y minorización. En el caso de la lengua aragonesa que, a diferencia del catalán de Aragón, pertenece a la categoría de *unique minority language* (Extra y Gorter, 2008) dado que se utiliza exclusivamente dentro de las fronteras de Aragón, se considera que el proceso de sustitución lingüística se ha completado en una gran parte del territorio altoaragonés desde inicios del siglo xx (Nagore, 2002). En este sentido, el *Atlas de las lenguas del mundo en peligro* elaborado por la UNESCO (Moseley, 2010), otorga al aragonés el nivel 2 de peligro, lo cual se traduce en una situación de ruptura de la transmisión generacional de la lengua. La carencia de un censo lingüístico oficial de hablantes de aragonés dificulta la determinación de su vitalidad, aunque en términos generales se acepta que en la actualidad el aragonés se habla como lengua nativa y transmitida en algún grado de forma intergeneracional tan solo en algunas localidades del norte de la provincia de Huesca (Campos, Martínez y Paricio, 2016). En cualquier caso, a lo largo de las últimas décadas también se han creado pequeñas comunidades de neohablantes en áreas urbanas como las capitales de provincia de Huesca y Zaragoza.

---

(\*) Profesora del Departamento de Didáctica de las Lenguas y de las Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad de Zaragoza. Es doctora en Educación y su ámbito de investigación se enmarca en la Sociodidáctica de las Lenguas, con especial atención a las lenguas en peligro. Sus trabajos están centrados en cuestiones clave dentro de esta disciplina, desde las actitudes lingüísticas hasta la competencia en comunicación lingüística del alumnado que aprende L2/L3. Dirección electrónica: [icamposb@unizar.es](mailto:icamposb@unizar.es)

Como decíamos, a falta de un censo oficial de hablantes, los datos que tenemos sobre el total de población aragonesohablante son muy limitados y extraídos de tres fuentes en concreto: el censo general de habitantes de Aragón de 1981, un estudio realizado en 2001 por el equipo Euskobarómetro (Llera, 2001) y el censo general de habitantes de Aragón de 2011. Según estas fuentes, en 1981 había 11.824 *hablantes activos* de aragonés (es decir, capaces de comprenderlo y hablarlo) y 17.654 *pasivos* (término que hace referencia a personas que lo comprenden pero no son capaces de utilizar la lengua para comunicarse). De acuerdo con los datos de 2001, en la provincia de Huesca había 34.830 hablantes *pasivos* y 24.172 hablantes *activos* y los datos de 2011 reflejan un total de 56.235 de personas que declaran conocer el aragonés, de las cuales solo 25.556 son hablantes *activos* (Dirección General de Política Lingüística del Gobierno de Aragón, 2017). Resulta importante señalar que el 43,8% de estas personas se encuentra en Zaragoza, lo cual podría significar el incremento de la comunidad neohablante de aragonés o bien poner de manifiesto el intenso éxodo rural que ha sacudido a la provincia oscense durante las últimas décadas, llevando a una parte de la población aragonesohablante a la capital de la Comunidad.

Durante estos últimos años, han sido muchos los territorios a nivel estatal, pero también en los contextos europeo e internacional, que se han centrado en el desarrollo de políticas lingüísticas enfocadas hacia la protección y promoción de sus lenguas regionales o minoritarias. Así pues, en coherencia con las recomendaciones de expertos (Fishman, 1991) e instituciones (Consejo de Europa, 2010 y 2010a; UNESCO, 2003; Parlamento Europeo, 2013), la mayor parte de estas políticas han tomado el ámbito educativo como terreno decisivo de actuación para la salvaguarda del patrimonio lingüístico. En consecuencia, el desarrollo de las lenguas propias en el ámbito educativo de ciertos territorios plurilingües ha sido positivo, evolucionando desde la implementación de unos primeros programas de educación bilingüe (lengua mayoritaria/estatal–lengua minoritaria/propia) y de inmersión lingüística, hasta el desarrollo de una educación plurilingüe y la aplicación de nuevos modelos, como el Currículum Integrado de Lenguas y Contenidos (CLIL/AICLE) (cf. Strubell, Andreu i Sintés, 2012; Coral i Mateu i Lleixà, 2013; Lorenzo i Piquer, 2013; Gorter, Zenotz i Cenoz, 2014; Safont i Portolés, 2015), basados en las teorías más desarrolladas dentro de la Didáctica de las Lenguas, desde las cuales se entiende la competencia comunicativa como:

Una competencia compleja, compuesta, que engloba la lengua materna, la o las lenguas nacionales, las lenguas de las comunidades de inmigrantes, las lenguas europeas, y otras. Escapa de la idea de yuxtaposición, de adición en compartimentos estancos. (Guillén, 2009, p. 50)

Sin embargo, en Aragón, el tardío reconocimiento de la realidad trilingüe de la Comunidad (característica que ni siquiera se recogía en el primer texto de su Estatuto de Autonomía, de 1982) junto a la escasa presión ejercida por unas comunidades lingüísticas catalanoparlante y, sobre todo, aragonesohablante (pequeñas y dispersas en el territorio) han derivado en el desarrollo de una educación *asimilacionista* (cf. Skutnabb-Kangas, 1988) de las dos lenguas propias por parte de la lengua mayoritaria. En lo que respecta a la labor ejercida por las instituciones aragonesas, no fue hasta 1999 cuando el aragonés quedó reconocido en la legislación del territorio bajo su glotónimo, a través de la ley de patrimonio cultural de Aragón. En 2001 se presentó un anteproyecto de ley de lenguas muy favorable al aragonés y al catalán de Aragón (López y Soro, 2010) ya que les otorgaba el estatus de lenguas cooficiales en sus territorios de influencia histórica, pero que finalmente no derivó en la aprobación de una ley. Fue en 2009 cuando se aprobó la

primera ley para la protección y promoción de las lenguas propias de Aragón, aunque esta vez sin la consideración del aragonés y el catalán como lenguas cooficiales. Esta ley supuso un importante paso en la protección del aragonés, aunque fue derogada en 2011, con el cambio de gobierno en Aragón, sin haber llegado a aplicarse. Asimismo, el nuevo gobierno aprobó una controvertida ley de lenguas en 2013, mediante la cual se renombraba a las dos lenguas propias de Aragón (*aragonés* y *catalán*) bajo las denominaciones académicas *LAPAO* y *LAPAPYP* (López, 2015). Con todo y con eso, a mediados de 2015 se produjo un nuevo cambio en el gobierno aragonés, abriéndose una nueva etapa para sus lenguas propias con la creación de la primera Dirección General de Política Lingüística del Gobierno de Aragón.

### El aragonés en la escuela

En lo que respecta a la situación del aragonés en el ámbito educativo, tras décadas de lo que algunos autores denominan como *lingüicidio* (Phillipson, 1988), *glotofagia* (Calvet, 2005) e incluso *genocidio lingüístico* (Skutnabb-Kangas y Phillipson, 1998)<sup>1</sup>, esta lengua entró en la educación reglada –infantil y primaria– en el curso 1997/1998 en cuatro escuelas piloto, aunque de forma muy limitada y tan solo como materia no curricular e impartida en horario extraescolar. A pesar de que a lo largo de casi dos décadas el número de escuelas en las que existe la posibilidad de cursar aragonés ha ascendido hasta 26 (en el momento de realización de nuestro trabajo), el acceso al aprendizaje de esta lengua no está garantizado como derecho de sus hablantes dado que son los propios centros educativos los que deciden tanto si se introduce o no la materia como el tratamiento que se hará del aragonés en cada centro, pudiendo ser desde una asignatura extraescolar hasta la lengua vehicular de casi el 50% de la enseñanza. Sin embargo, a pesar de que la posibilidad de utilizar el aragonés como vehículo de la enseñanza existe desde el año 2007, tan solo siete escuelas, hasta nuestros días, han presentado un proyecto lingüístico que va más allá de la enseñanza del aragonés como asignatura optativa. Esta realidad hace que en algunas de las localidades en las que todavía existen niños hablantes nativos de alguna de las variedades dialectales del aragonés el tipo de educación lingüística que reciben responda a un sistema de tipo *asimilacionista* y *submersivo* (cf. Sknutabb-Kangas, 1988; Arnau, 1992), dado que la lengua dominante, el castellano, es la vehicular y queda impuesta a los niños que no la tienen como materna, perdiendo en última instancia la lengua y cultura propias. En síntesis, resulta evidente que el tratamiento que recibe el aragonés en las escuelas del Alto Aragón está lejos de los modelos de *inmersión* que se han demostrado efectivos para acometer el proceso de enseñanza-aprendizaje en otros territorios plurilingües del Estado como Catalunya, País Vasco, Comunitat Valenciana y Galicia, o de los modelos de *mantenimiento* que ya Huguet, Huguet y Mateo señalaban como óptimos para este territorio casi dos décadas atrás (Huguet, Huguet y Mateo, 2000).

En lo que respecta al número de alumnos de aragonés, la evolución ha sido positiva, con un aumento paulatino a lo largo de los años, haciendo que la cifra haya ascendido desde los 256 alumnos que comenzaron en el curso 1997/1998 hasta los 1108, con 20 maestros, de nuestros días. En cualquier caso, cabe señalar que este incremento no deja

(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. Para obtener una visión global de la represión lingüística en las aulas aragonesas desde la generalización de la enseñanza obligatoria, ver Campos (2016).

de ser limitado, máxime si tenemos en cuenta lo sucedido en una comunidad plurilingüe del Estado con un tratamiento de la lengua propia en la legislación muy similar a la de Aragón: Asturias. Así, la evolución del asturiano ha ido desde los 1.385 matriculados en esta asignatura voluntaria en el curso 1984/1985, cuando se introdujo en las aulas, hasta los aproximadamente 21.000 de la actualidad (González-Riaño y Armesto-Fernández, 2012).

Por otra parte, cabe destacar que hasta la actualidad se han aportado escasos datos científicos sobre la realidad del aragonés en el ámbito de la enseñanza. En este sentido, en el momento de inicio de nuestra labor de investigación encontramos un estudio sobre las actitudes lingüísticas del alumnado altoaragonés de Educación Secundaria hacia las lenguas propias de Aragón, el inglés y el francés (Huguet, 2006) y otro de Martínez (1995), el cual demostraba que los niños aragonesohablantes escolarizados en español presentaban carencias lingüísticas tanto en la lengua materna (aragonés) como en la lengua de la enseñanza (español). Más recientemente, Campos (2015) ha demostrado la inadecuación del modo en el que se ha enseñado el aragonés durante casi 20 años, dado que el alumnado que la cursa sin tenerla como L1 no llega a desarrollar estrategias de comunicación escrita en esta lengua.

## Estudio empírico

### Problema y preguntas de investigación

Contemplando la realidad expuesta anteriormente, nos preguntamos qué motivos han llevado a un desarrollo tan limitado del aragonés en las aulas cuando cuenta con un marco legal *a priori* favorable, ya que, desde el año 2007, permite el desarrollo de proyectos de enseñanza bilingüe castellano-aragonés en los centros educativos del Alto Aragón. Visto el marco legal y la evolución de esta enseñanza, nos planteamos como presupuesto de partida la presencia de unas actitudes desfavorables al desarrollo de esta lengua entre los docentes y equipos directivos de las escuelas, dado que recae sobre ellos la decisión acerca de la introducción de la asignatura de aragonés en el centro, o bien entre las familias y el alumnado, pues una posible escasez en la demanda del desarrollo del aragonés en el ámbito educativo podría ser decisiva para que los centros no tomaran esta iniciativa.

Para analizar con profundidad la situación diseñamos una investigación exploratoria en la que nos centramos en el estudio de las actitudes lingüísticas de la comunidad educativa (familias, profesorado, alumnado y equipos directivos) de las escuelas en las que se enseñaba el aragonés en el curso 2014/2015. En lo que respecta a las familias, que es el grupo en el que nos centramos en este trabajo, nos interesaba conocer:

1. Cuáles son las representaciones que los progenitores (tanto los que apuntan a sus hijos a las clases de aragonés como los que no) tienen respecto a la lengua aragonesa; con especial interés en los prejuicios lingüísticos y su ideología sobre el aprendizaje de las lenguas;
2. Si la decisión final sobre el papel del aragonés en las aulas recae, en efecto, de forma exclusiva en los claustros y equipos directivos y en qué medida afecta una posible presión e interés por parte de las familias aragonesohablantes;

3. Qué grado de interés tienen los progenitores respecto a un posible mayor protagonismo del aragonés en la escuela.

## Diseño

A pesar de que existe una extensa tradición en el estudio de las actitudes lingüísticas desde enfoques cuantitativistas y mediante el instrumento del cuestionario sociolingüístico, dado el reducido universo con el que contábamos (26 escuelas, todas ellas de pequeño tamaño; muchas unitarias), consideramos que un enfoque de naturaleza cualitativa podría ser apropiado y coherente con nuestro objeto de estudio.

En los estudios de naturaleza cualitativa realizados en el ámbito educativo lo más frecuente es el desarrollo de investigaciones bajo el diseño de estudio de caso, tomando como caso a un solo centro educativo (Mc Millan y Schumacher, 2005). Sin embargo, en nuestra investigación se consideró el estudio de caso múltiple (Yin, 1994; Stake, 1995) como el más pertinente pues nuestro objetivo principal era obtener una comprensión general, holística, de las actitudes de las familias del alumnado de Educación Infantil y Primaria de todas las escuelas en las que se enseña la lengua aragonesa. En este sentido, se consideró que no podrían generalizarse las conclusiones extraídas de un único centro a todas las escuelas por dos motivos principales:

1. 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 en los que se enseña el aragonés que albergan una buena cantidad de alumnado bilingüe (aragonés-castellano) mientras en otros todos los alumnos son monolingües (castellano)
2. El diferente tratamiento que tiene el aragonés en cada una de las escuelas en las que se enseña, con variaciones 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 de las familias sobre la lengua; por lo tanto, dado que queríamos dibujar un panorama general de las actitudes lingüísticas de todos los centros, la selección de una única escuela no hubiera permitido abordar correctamente el objetivo de nuestro estudio.

## Muestra y metodología para la recolección y el análisis de los datos

La metodología utilizada fue la entrevista en profundidad semiestructurada. Se realizó tanto de forma individual como colectiva (en grupos de discusión) teniendo en cuenta la disponibilidad y las preferencias de los participantes. Se intentó que las características de los entrevistados fueran equilibradas en los siguientes aspectos:

- Grado de conocimiento y/o contacto familiar con la lengua aragonesa.
- Procedencia.
- Edad.

Finalmente recogimos alrededor de 70 horas de grabación audiovisual y contamos con un total de 72 participantes de las 26 escuelas en las que se enseñaba la lengua aragonesa.

Para el análisis de los datos, de naturaleza narrativa y fruto de la transcripción de todas las grabaciones, 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.

Nuestro proceso de análisis contó con varias etapas, que se pueden sintetizar en tres fases principales:

1. 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.
2. 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.
3. 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 este.

Como se ha señalado, el contenido de las entrevistas fue transcrito y codificado en temas o categorías que permitieron establecer los hechos más significativos. Para realizar esta labor se contó con la ayuda del programa informático ATLAS.ti, en su versión 6.0.

## Resultados

A continuación, aportaremos una síntesis de los resultados, los cuales se ejemplificarán a través de algunas unidades de significado especialmente relevantes extraídas de los discursos de los participantes.

Tras el análisis del corpus de datos, en general, entre los discursos de los participantes podemos diferenciar tres grupos de actitudes, dos minoritarios y uno mayoritario. Respecto a los dos minoritarios, encontramos un grupo de personas con actitudes claramente favorables hacia el aragonés y su papel en la escuela y un grupo de personas con actitudes notoriamente desfavorables hacia el aragonés y su papel en la escuela. Finalmente, el grupo mayoritario es aquel que muestra una posición neutra pero con tendencia positiva, mostrando una actitud de lo que hemos denominado *interés condicionado*.

Acudiendo a un análisis pormenorizado, en primer lugar resulta relevante la valoración lingüística que aquellos progenitores que conservan el aragonés como lengua ma-

terna hacen respecto al docente asignado a la escuela de la localidad. De este modo, encontramos una tendencia al rechazo de las clases de aragonés cuando el perfil de este docente es el del neohablante o el de una persona no nativa del territorio en cuestión y/o que no domina con corrección la variedad dialectal local:

S14: yo creo que eso es por un poco el miedo que tiene la gente y lo que tememos los padres, ¿no? Nosotras, claro, yo personalmente quiero que aprendan [variedad local], no quiero que aprendan ni [aragonés] cheso, ni... Yo quiero que aprendan [variedad local]. Y, claro, hasta ahora hemos estado muy bien servidos porque a T. lo conocíamos de toda la vida y sabíamos que sabía [variedad local] perfectamente..., pero la persona que viene ahora..., pues este año ya estamos un poco más..., que no sabemos muy bien lo que están aprendiendo. Y entonces también hasta la gente que pasa por la calle y lo escucha dice: "¡pues este hombre...!" ... Y claro, entonces también es un poco de miedo, ¿no? Porque también que lleguen a casa tus hijos y te corrijan cuando tú estás segura de lo que estás diciendo...

Otro hecho claramente presente en los discursos de buena parte de las familias, sobre todo en aquellas de territorios donde el aragonés es todavía L1/L2, es la concepción de la lengua aragonesa no como un mismo idioma con diferentes variedades dialectales sino desde un punto de vista fragmentario, como una serie de realidades lingüísticas aisladas y diferentes entre sí, lo cual está frecuentemente asociado al rechazo a la existencia de un aragonés estandarizado que sirva de base a todas ellas. Solo en el caso de los participantes que han tenido contacto con otros territorios plurilingües del Estado (principalmente Catalunya y País Vasco) encontramos valoraciones positivas respecto a la existencia de una modalidad estandarizada y supradialectal del aragonés:

*Esa es una de las cosas que os quiero preguntar: ¿vosotros qué pensáis sobre un aragonés estandarizado, una lengua estándar...?*

S3: ¡pues que sería ideal para ponerse todos de acuerdo!

S1: ¿estándar? No, eso no puede existir, eso es un fracaso... ¡Eso no puede ser!

S4: a mí no me parece..., a mí no..., cada sitio tiene su forma de denominar sus cosas... es que cada zona tiene su...

S3: pero puede ser una gramática común y luego que en cada sitio que se hable de una forma, ¡es que si no no sacamos ni una cosa ni otra! ¡Hombre!

S7: hacerlo oficial en Aragón, está claro que no se puede hacer. Ahora, si me dijeras tú: "oye, lo hacemos cooficial en todo Aragón", entonces hablamos, pero para hacerlo oficial solo en las zonas donde se habla pues entonces que cada uno siga hablando lo que habla.

En cualquier caso, en términos generales, no parece que las familias, ni siquiera aquellas que presentan las actitudes más negativas, tengan una predisposición inmediata a rechazar la presencia del aragonés en las aulas, e incluso podrían despertarse actitudes más positivas hacia la enseñanza *de* o *en* esta lengua si existiera el apoyo pertinente por parte de las instituciones autonómicas:

*Y si ahora desde el Gobierno de Aragón impusieran la enseñanza del aragonés una hora a la semana en Primaria, obligatorio para todos, ¿qué reacciones pensáis que habría?*

S18: pues que al principio la gente protestaría... Bueno, no sé, yo en mi casa sé que se pondrían muy contentos, pero... (ríe). Pero yo creo que sí que habría...

S10: pues yo creo que te resignarías, ¿no?

S18: sí, claro, pues si es obligatorio pues ya está...

S19: yo pienso que, viendo lo que repercute en lo otro más bien, sería lo que causaría la reacción. Porque si solo es para una hora yo creo que es que tampoco es que repercute mucho en el resto...

S10: ¡pues que pongan francés!...

S19: ya..., claro... También..., pero bueno... Pero es que si es obligatorio, pues mueres al palo.

*O sea, que tampoco desenterraríais el hacha de guerra...*

S18: no, creo que tampoco haríamos manifestaciones ni nada de eso... (*rién*).

S19: hombre, y el día de mañana es que tampoco saben a qué se quieren dedicar, quiero decirte, que igual luego les gusta mucho la historia aragonesa..., exactamente, es que no sabes realmente... Claro, es que no sabes...

En este sentido, es oportuno reiterar que destaca la presencia de un clima actitudinal mayoritariamente neutral. De este modo, hay presencia de actitudes claramente favorables y claramente desfavorables solo en algunos casos concretos. En cuanto a las segundas, estas se encuentran principalmente en el caso de familias monolingües, sobre todo entre las no procedentes del territorio altoaragonés (principalmente de origen extranjero y de comunidades monolingües del Estado). Este tipo de familias, en el mejor de los casos, llegan a valorar el aragonés como una parte de la cultura altoaragonesa a conservar con ciertas limitaciones, en concreto como lengua con un uso restringido al ámbito tradicional y folklórico pero no como lengua de comunicación cotidiana:

S42: mi hija es aragonesa y entonces a mí sí que me gusta que conozca sus raíces pero de un modo más cultural, o sea, igual..., no me parece mal que esté ahora, pero que tampoco sea como una asignatura crucial para..., notas de fin de curso, para..., o sea, así enfocado de una manera un poco más cultural, ¿no?, para que sepan un poco sus raíces y sus orígenes, pero que no se le dé una máxima importancia como que sea crucial, que te baje la nota o te la suba... Que se trate de una manera un poco más lúdica para que por lo menos sí que conozcan sus raíces. Las mías no son de aquí pero las de ella sí.

En lo que respecta a las actitudes claramente favorables, suelen encontrarse entre personas que han tenido un contacto directo con la lengua viva, además de aquellas procedentes de territorios plurilingües del Estado (principalmente catalanófonos y vascófonos). Además, dentro del clima mayoritariamente neutro del que hablábamos, existe una tendencia favorable hacia el aragonés y su enseñanza que puede encontrarse entre las familias que tienen o han tenido algún contacto con la lengua en términos generales, tanto en contextos en los que existe bilingüismo social como en los que la sustitución lingüística ya se ha completado. Así, la presencia de familiares aragonesohablantes o la consideración de que el aragonés era hablado por alguna de las generaciones anteriores favorece una valoración afectiva e identitaria respecto a la lengua, que sustenta su admisión e incluso interés en cuanto a la presencia como una materia escolar más:

S13: para mí es una identidad, ¿eh? Los niños tienen que nacer con una identidad: son chistabinos y son chistabinos y luego tendrán que ser lo que tengan que ser por allí pero son chistabinos. Y es una identidad, una raíz. Más lo otro, más lo que tenga que ser. Pero la identidad me gusta que la tengan. (*Todas corroboran esta afirmación*).

S16: sí, es una cultura y es una identidad cultural...

Además, las familias que valoran de forma más positiva la enseñanza del aragonés reclaman una mejora de su situación en la escuela (mayor exigencia/contenidos, evaluación de la materia, horario escolar, más sesiones, vehículo de la enseñanza de alguna/s materia/s, etc.):

S7: hombre, a mí me parecería mejor en horario de clase.

S3: sí, a mí también, tendría que ser en horario lectivo... Y las horas que fuesen.

S7: yo más que estudiar una lengua con pizarra y con libro a mí me gusta más estudiar pues yo qué sé CCNN, en patués, o CCSS o matemáticas o lo que fuera, en patués. Yo creo que es mucho más didáctico, lo pueden poner más horas, se aprende más y digamos que no es una barrera para nadie.



En cualquier caso, esta emergente dimensión afectiva parece que no se haya aprovechado adecuadamente por parte de la administración, existiendo una falta de información y sensibilización en la sociedad altoaragonesa respecto al valor de la lengua propia:

S5: yo creo que tienes toda la razón pero yo pienso que además desde las instituciones nos tendrían que apoyar en algo, porque si yo ahora quiero aprender patués no tengo donde ir, como adulta. Yo es que he vivido en el País Vasco toda mi vida y si quería terminar de aprender el euskera tenía mi euskaltegi gratis y a mi disposición y aquí no hay nada...

P22: QU: 2:83: S44: sí que dijeron que empezaban los críos aragoneses... Pero por ejemplo no han explicado tampoco... Quiero decir, pues qué proceso van a llevar o cómo les van a enseñar... Te quiero decir...

S33: a lo mejor si hubieran hecho una reunión como esta igual hubiera valido para algo, pero bueno también es verdad que a los padres llamas a muchos y luego vienen pocos... siempre pasa lo mismo...

S44: sí, un poco informativa de cara a los padres, para ver cómo se va a tratar y tal...

S45: pero la verdad es que un acto así sí que es mucho más importante para darlo a conocer que el soltarlo así en plan: "ah, sí, que va a haber aragonés y tal y cual y...".

S45: hay muchos que estarían si hubiese un poco más de motivación para el padre, no al hijo, al padre. Si al padre le hubiesen dado motivación también...

S44: si a los padres se les hubiera dado un poco más de información igual se hubieran motivado un poquito más también...

En relación con esta carencia de información y sensibilización de la sociedad altoaragonesa destaca sobre todo un factor que hace referencia a la falta de modelos en la vida pública e intelectual con los que se pueda identificar al hablante de la lengua aragonesa, prevaleciendo la difusión en los medios de comunicación de estereotipos folklóricos y marcados por el prejuicio sobre el hablante de aragonés que tienen consecuencias negativas en la población receptora, y principalmente entre aquellas familias que no tienen contacto con la lengua o con otras minorías lingüísticas. Estas personas suelen desarrollar prejuicios lingüísticos que vienen motivados en gran medida por una falta de información acerca de la lengua y que se pueden sintetizar en los siguientes enunciados:

- «El aragonés no es una lengua. Existe un conjunto de hablas sin una unidad. El aragonés es un invento, como el euskera y el catalán»:

S48: y luego, ¿qué aragonés es el que están enseñando? Porque claro, aquí tenemos un tipo de aragonés que es el más cercano que posiblemente sea el de la zona de Bielsa, el belsetano, y luego está el del Valle de Chistau. Pero luego tienes el patués que se habla por la zona de Jaca... Entonces, a ver, ¿qué aragonés van a hacer? Van a hacer lo mismo que han hecho en Catalunya y que han hecho en el País Vasco.

S47: ¡pero si estas cosas es que son dialectos!, ¡no es un idioma, es un dialecto! Es como en mi tierra lo del quechua y no sé qué, ¡son dialectos que no nos obligan a estudiarlos!

- «El aragonés es una lengua rara y que suena mal; es hablar mal»

*¿Y vuestra reacción cuál ha sido cuando habéis escuchado esas palabras y expresiones...?*

S42: curiosa, risa. Lo primero que te sale es la risa, ¿no? Y es curioso algunas expresiones, ¿no? Suena... Es una lengua que suena rara, ¿no? Que por eso creo que se ha abandonado, porque se tachaba como una lengua un poco de incultos o que se hablaba mal, ¿no? Yo es que claro, tampoco he profundizado, hay ciertos palabros que sí que es eso, que son un poco malsonantes pero bueno, que hay que respetarlo...

- «El aragonés es una lengua que ya está extinta»:

*¿Y para vosotras qué es el aragonés?*

S48: una lengua muerta que puede tener una vida en documentos antiguos que han estado allí, que se sigue..., un aragonés no podemos hacer, lo que hablábamos antes, como han hecho los vascos o los catalanes...

S49: que no se compare el catalán con el aragonés... Es como parecido, pero a ver el aragonés está olvidado y está muerto, por decirlo así, directamente. Es que ya no pinta nada, como para decírtelo más corto.

- «Todo lo que se habla en Aragón y es distinto del castellano es aragonés»:

S18: sí que es verdad que el aragonés igual tiene como muchos dialectos o..., no sé lo que habrá aquí..., porque la parte del Pirineo es muy diferente a la parte de Teruel y en Teruel también hablan aragonés...

- «El aragonés es una lengua restringida a ciertos usos limitados, útil para tratar ciertas temáticas (folklore, flora y fauna, juegos tradicionales...):»:

S18: bien... Yo si hacen los juegos tradicionales en aragonés pues bueno, bien... (...) también en tipo talleres, o sea... Dos horas, o el tema de las plantas una hora hacerla en aragonés. Yo pienso que eso estaría bien. Sí.

S17: sí, porque eso es cultura al fin y al cabo...

- «La protección de las lenguas propias es una nueva moda; en realidad no sirven para nada, es una involución y su aprendizaje resta posibilidades al dominio de otras lenguas más importantes en un contexto global como el actual»:

S17: no. Pero es que en Francia..., bueno, ahora empieza la moda de los dialectos, de sacarlos... Y yo eso lo veo igual que aquí el aragonés, para mí es ir para atrás en vez de ir para adelante. Quiero decir, que a nivel de cultura e historia y de saber..., sí, es cultura e historia y ya está. Pero inculcar en el colegio el idioma y estudiar lengua en occitano o en catalán, bueno, en catalán es distinto..., o en aragonés..., para mí es una pérdida de tiempo. Es como si viene uno y dice que vamos a implantar, yo qué sé..., el uzbeko. Pues, ¿para qué?, ¿si eso lo hablan en Uzbekistán y aquí no!... Quiero decir, a los niños tampoco les va a servir de mucho. Luego si es que en tu familia tus padres saben y te lo quieren inculcar pues eso lo veo bien, porque es tu raíz y si la gente lo siente pues que lo enseñen a sus hijos. Y además aprender otro idioma siempre te facilita para..., es como un trabajo mental que te facilita para aprender otros idiomas, y eso está bien. Pero clavar cuatro horas de aragonés en el colegio, pues yo no lo veo bien.

- «No tiene sentido gastar esfuerzo y dinero en la promoción del aragonés porque ya es tarde»:

*¿Y os parecería bien que desde el Gobierno de Aragón se invirtieran esfuerzos en recuperar y en promocionar el aragonés?*

S17: yo personalmente pienso que hay cosas muchísimo más importantes que hablar en Aragón antes de promocionar el aragonés...

S18: sí, hay cosas más importantes... Sí, porque promocionar el aragonés es empezar desde cero. O sea, no hay una base que digamos..., no sé, como en Catalunya o en País Vasco, que ya lo llevan arraigado, que no lo han dejado... Entonces yo pienso que hay cosas más importantes.

- «El aprendizaje de una parte de los contenidos escolares en aragonés es cerrarse puertas como hacen catalanes y vascos» (actitud hacia la lengua derivada de la actitud negativa hacia otras minorías lingüísticas del Estado; emergen tópicos y prejuicios):

S18: a lo mejor es también cerrarte puertas porque yo qué sé, con el vasco y con el catalán igual más, los niños que estudian el catalán tú les hablas el castellano y no te entienden... Entonces es que te cierras puertas... Claro, yo he hablado con niños en castellano y tener que venir el padre a traducirle al catalán lo que yo le estaba diciendo. Entonces eso es cerrar puertas...

S20: sí, y los vascos también, que hay críos pequeños que les enseñan euskera y les hablas y no te saben contestar en castellano, que se lo enseñan después...

S18: entonces yo pienso que es que estamos en España y entonces si nos toca ir a trabajar a Madrid, que seguro que nos toca irnos a Madrid o a Sevilla..., pues..., no vayas con el catalán, el euskera o el aragonés, que es que te van a decir que...

- «El aragonés es una lengua del pasado que no tiene sentido enseñar en el siglo XXI; puede conservarse como una pieza de museo, como una especie de símbolo folklórico»:

S48: que se dediquen personas que les guste estudiar las lenguas y que haya una persona que le paguen, que además le pague el Gobierno y que digan: "oye, ¡fenomenal!, esta persona es estudiosa de esto". Y cuando luego salga otra generación de gente que le guste eso, que sigan. Y que se le pague a una persona, a dos, a cinco personas, para los 5 dialectos que haya. Pero que sea gente que les guste y que elijan, esto es como lo que hablábamos antes del tema de la música, ¿la dulzaina se va a perder? Mientras haya gente que le guste la dulzaina, seguirá habiendo dulzaineros.

- «Enseñar aragonés es tirar el dinero. Existen cuestiones educativas prioritarias a la protección de una lengua minoritaria»:

S48: a nosotras nos parece que aquí, en Boltaña concretamente, se necesitaría que emplearan todo el recurso que están gastando en emplear a los niños de Infantil, en enseñarles aragonés, todo lo que cuesta esa profesora, los medios que hay que poner para eso y está gastando el Gobierno de Aragón, que podrían emplearlo en otras cosas que pensamos que sería más eficiente. Por ejemplo, hay problemas de niños disléxicos, hay problemas de niños que no pronuncian bien determinadas letras, hay niños que vienen con retraso porque vienen de otros países..., y están retrasando, a lo mejor, la base de un curso. A mí me gustaría más que hubiera un apoyo para ese tipo de niños que el que se esté gastando en aragonés.

Sin embargo, dentro de las actitudes de los participantes sin raíces altoaragonesas, cabe reiterar que encontramos una situación de lo que denominamos como solidaridad interlingüística en el caso de familias procedentes comunidades plurilingües del Estado (sobre todo en el caso de vascohablantes y catalanoparlantes), quienes consideran la recuperación de la lengua propia como una labor posible si las administraciones destinan recursos suficientes a ello:

S5: decidimos apuntar a los críos a patués pues porque me parece que tienen que saberlo porque viven en el valle. Y yo vengo del País Vasco y allí pues bueno también hay otra lengua y entiendo que hay que respetar y hay que conocer y hay que apoyar. Y por eso tienen que saberlo.

S41: cuando pasaron la circular esa de que si estábamos de acuerdo en que los niños hicieran clase a mí me pareció perfecto, porque pienso que ahora vivo aquí y si tienen que aprender un idioma para que no se pierda el cómo se hablaba aquí antes pues no me parece mal. Y el hecho de que seamos catalanes (...) que parece que había gente que se sorprendía, ¿no?, de que quisiéramos aprenderlo habiendo venido de allí. Pero es que estamos abiertos y si ahora viven aquí y tienen que..., cuando algún compañero de N. o algo le dice alguna palabra en aragonés, pues me gusta que la entienda.

Además, estos progenitores tienden a solicitar las mismas mejoras en la enseñanza del aragonés que las que hemos señalado con anterioridad para el caso de las familias con actitudes favorables y vínculo afectivo con el aragonés. En este sentido, sin embargo, también hay que señalar que la situación de estatismo a lo largo del tiempo en lo que respecta a la enseñanza del aragonés produce una discordancia con las expectativas iniciales en este perfil de familias, quienes terminan por no comprender qué línea directriz sigue el Gobierno de Aragón respecto a las lenguas propias, lo cual les lleva a una actitud de incredulidad respecto a las posibilidades de la lengua en la escuela y en la sociedad (factor de estatus entre la sociedad y la administración):

S52: ¡pero si no se utiliza ni a nivel institucional! Entonces... Ese sería el principio, ¿no?, para introducir una lengua..., a ver, como manera de preservar y recuperar un patrimonio cultural que representa al aragonés pues está muy bien porque es la recuperación de un patrimonio, ¿no?, como puede ser un patrimonio arquitectónico o artístico, o recuperar una tradición. En ese aspecto pienso que es importante, ¿no? Pero tendría que ser, yo pienso, una acción más global.

S26: para mí, han empezado mal. Tampoco sé lo que se quería hacer. O sea... Porque nosotras (S52 y yo) venimos de Catalunya y allí es muy diferente la cosa porque te lo ponen, pero es que bueno, que ya se habla en todos los lados y a nivel institucional.

En relación con lo anterior, hay que destacar que en todos los contextos se percibe un clima mayoritario de ideología respecto al aprendizaje de las lenguas de tipo instrumental, pragmático, orientado al desarrollo económico-laboral:

S42: este valle además es que es turismo, aquí se vive del turismo y mucho del turismo extranjero. Entonces, claro, tú también miras eso (...) Entonces, claro, realmente piensas en lo que realmente le puede ser a tu hija útil en la vida y entonces aquí el turismo de la Comunidad Autónoma es el menos, que realmente hay turismo de otras CCAA o de otros países. O sea, que aquí el inglés y el francés es bastante cañero también.

S49: ahora tal cual estamos es que necesitamos algo que sea práctico, que los niños..., tal cual va todo esto pues que salgan para adelante, que tiren. ¡Hasta para nosotros mismos!, si a mí me dices que ahora se va a poner el aragonés y que mañana se va a crear una empresa y no sé qué no sé cuántas digo: "pues oye, entonces sí que lo hago" (...) yo no lo veo una salida al aragonés ahora mismo. Por ejemplo al chino sí que le vería una salida, qué quieres que te diga..., o al inglés...

De este modo, se encuentran este tipo de actitudes tanto en contextos donde el aragonés ya está sustituido por el castellano como en aquellos donde todavía tiene cierta vitalidad, si bien es cierto que estas actitudes son mucho menos recurrentes en este segundo caso. Así, en territorios donde el aragonés tiene mayor conservación a nivel social, parece que el contexto ejerce cierta presión de tipo integrador:

S16: si hablan de ordenadores, si hablan cosas más modernas, no hablan en [aragonés] chistabín. Pero, bueno, a veces lo intentan..., "chistabinizar" las cosas. Y yo con ellos incluso alguna palabra sí que hablo en chistabín a veces (*rié*) porque me confundo entre el chistabín y el castellano, porque yo también hablo algo de chistabín porque no me ha quedado otro remedio, porque hay tanta gente alrededor de mí que hablan en chistabín...

También en términos de integración, encontramos una diferencia entre aquellas personas con una marcada actitud favorable y desfavorable hacia el aragonés, sean o no sean altoaragonesas. De esta manera, las primeras, suelen estar integradas en el territorio y valoran especialmente sus características y sus manifestaciones culturales:

S33: que sí, que sí, pero que los que se van a quedar aquí, los críos que tienen aquí su futuro, es más fácil que aprendan aragonés y entiendan lo que tienen alrededor desde el aragonés, que les puedes decir: "sube a esa *cardonera*" y que es lo que el día de mañana les puede ayudar en un trabajo, porque la gente que viene quiere escuchar cosas de aquí. No quieren escuchar: "ese acebo tan bonito que hay allí", porque el *acebo* todos sabemos que se llama *acebo* pero la *cardonera* pues no.

Sin embargo, en el caso de las familias con actitudes marcadamente desfavorables, el discurso tiende a la minusvaloración del contexto desde la perspectiva de las oportunidades académico-laborales y económicas que puede brindar a los niños en el futuro. En el ideario de estas personas está presente el hecho de que sus hijos desarrollen su vida adulta fuera del Alto Aragón:

S47: el futuro de los niños, de nuestros niños, no es de quedarse aquí sino de salir al mundo. Entonces..., fuera no hablan el aragonés.

S48: estoy contigo completamente, no hablan ni el aragonés, ni el catalán ni el vasco.

S47: entonces tienen que aprender otras cosas, otros idiomas.

Por otra parte, destaca que incluso algunas familias que deciden que sus hijos cursen aragonés no toman esta asignatura como el resto de las materias, situándola en un estatus diferente, inferior al resto de asignaturas:

S32: yo para mí, por ejemplo, le doy un valor como a la Educación Física, porque es una actividad que salen y se lo pasan bien, que les une y se lo pasan bien. Por lo menos en el caso de mi hijo, en el resto ya... Es una actividad que rompe con unas Matemáticas o con un Conocimiento del Medio. Pero bueno, también les pasa un poco con el inglés, que rompen de la materia fuerte y les va bien.

S44: sí, es una cosa que está bien pero que tampoco te parece una cosa como unas matemáticas... No me parece tan básico como unas Matemáticas o unas Ciencias.

Pero, en general, como decíamos, no destaca un rechazo directo hacia la lengua aragonesa en sí, aunque tampoco un claro interés hacia esta por parte de las familias. Lo que prima es un gran desconocimiento sobre su realidad lingüística y sociolingüística, así como, incluso, sobre la posibilidad de que sus hijos cursen esta asignatura. En resumen, parece que con el apoyo de una labor adecuada de información, el clima general podría llegar a ser el de una aceptación si el aragonés se introdujera como una materia obligatoria en la Educación Infantil y Primaria, aunque con algunas limitaciones en lo que respecta a su estatus en relación con otros aprendizajes que las familias consideran más funcionales:

S50: hay asignaturas que son intocables para mí. Si quitaran de..., no sé, de Plástica, de Música, de Religión, de Ética..., incluso de Educación Física porque se hacen tres y cuatro horas a la semana de Educación Física... Bueno, de Educación Física igual no, que luego no se mueven los niños (*ríe*). Pero vamos, si quitaran de algún sitio de esas actividades, de esas asignaturas, no..., no me importaría. Pero claro, si me tocas lengua, me tocas Mates, Inglés, que es que ya lo utilizamos hasta para beber agua casi... Es que...

S38: ¿y para hacer alguna asignatura en aragonés aún se está a tiempo? Por ejemplo Valores. Porque yo no sé cuántos dan Religión, pero a mí esa asignatura, con perdón, ¿eh?, me parece una pérdida de tiempo. Y Valores también, que yo ya le enseño a mis hijas esas cosas en casa. Porque el año pasado el libro de Valores era: te tienes que lavar los dientes tres veces al día, te tienes que ir a la cama a las 10 todos los días...

S39: yo entre Valores y Aragón prefiero que hagan Aragón.

S38: efectivamente, porque para enseñarles valores ya estamos los padres, ¿no?

Como decíamos, el rechazo es directo solo en algunos casos, siendo la inercia, la aceptación o la indiferencia muy recurrentes (emergentes en muchos de los casos a través de las ausencias más que de los discursos presentes en el campo):

S48: no hay mal clima, no crea ninguna crispación, porque la gente yo creo que asumimos lo que nos viene y entonces si a ti te dicen que hay que dar aragonés y que entra, pues bueno, pues entra. Te quiero decir, que tampoco se arma la marimorena, no hay crispación.

S38: la verdad es que no he oído ningún comentario ni para bien ni para mal, pero es que yo creo que aquí es que si explotase una bomba tampoco nadie... (*todos ríen, corroboran el pasotismo del resto de familias*).

S39: pues sí, y si ponen ruso al año que viene pues a lo mejor la gente diría "pues ruso..." (*reímos todos*), y ya está.

[...]

*¿Qué pensáis que pasará al año que viene, seguirán las clases y los mismos niños?*

S38: sí, pero por eso mismo, yo creo que por eso...

S40: por inercia.

S38: sí, por inercia. ¿Que hay aragonés?, ¡pues a aragonés! ¿Que ahora ponen patinaje? ¡Pues vamos a patinar!

En cuanto a las posibilidades de la lengua en la escuela, emerge de forma mayoritaria la actitud favorable a su presencia como materia alternativa a la religión católica, así como su utilización como lengua vehicular de algún área, principalmente las consideradas como no troncales (Educación Física, Educación Artística, algunos contenidos de Ciencias Naturales). Destaca que esta opción es aceptada incluso por las familias más reticentes, obteniendo mayor preferencia que la introducción del aragonés en el horario lectivo como asignatura, lo cual se entiende como una posible reducción de los contenidos de otras materias:

S16: dentro del horario escolar, suponiendo que no se tuviera que quitar ningún minuto de ninguna otra asignatura, sobre todo lengua extranjera, ni mates, ni sociales, ni nada, ¿eso es lo que estamos suponiendo?... Entonces, sí. Y no..., lo digo porque cuando se habló antes, en su día, se dijo: "pero se va a quitar esa hora de francés". Y en mi caso, pues no. O sea, no lo mandaría ni de narices. Si vuelve R. y está después del cole yo lo mando en un "pis pas". Y no lo tengo que mandar porque es que iría él corriendo, así de claro. Pero después del horario escolar, a no ser que, en mi caso, quiten la hora de religión y lo sustituyan con la alternativa de aragonés. Que entonces sí que lo mandaría en horario escolar (...) no quitaría ni mates, ni lengua, ni naturales, ni sociales..., ni francés, ni inglés...

S12: ¿gimnasia con esto? Sí. Gimnasia, o plástica, o...

S13: a mí me parece bien.

S14: yo me reitero, siempre que se dé en chistabín me parece bien.

En síntesis, podemos decir que lo que registramos entre la mayor parte de las familias entrevistadas es una actitud de *interés condicionado* en lo que respecta al desarrollo efectivo de la lengua aragonesa. Así, a pesar de que sus actitudes son favorables hacia esta, muestran la necesidad de un incentivo de tipo económico-laboral para dar el paso definitivo hacia, por ejemplo, su aprendizaje:

S50: todo esto te lo digo partiendo de la base de que la fabla me gusta (*ríe*). Sí, hay palabras muy *guays*: "te vas a hacer mal", "que te voy a cascar con el gallau"... (*ríe mientras las dice*). ¡Es que hay palabras muy buenas! (...)

¿Y tú bajo qué condiciones llegarías a aprender aragonés, te pondrías a estudiar aragonés?

S50: (*ríe*). Que me lo exigieran, que tuviera que optar a hablar por ejemplo ahora que estoy trabajando en el comedor escolar que me obligaran a hablar a los niños en fabla. Que dependiera mi trabajo de ello. Si no qué quieres que te diga, si he perdido el catalán, que me he criado con él, como para... (...) si queremos que sea serio siempre vamos a tener que dar de alguna forma una discriminación. Es que si no la gente no se lo va a tomar en serio, ¡es que eso no falla!

No podemos finalizar esta síntesis sin aludir a la represión lingüística escolar a la que buena cantidad de los progenitores procedentes del Alto Aragón aluden. La vivencia de estas situaciones puede contener parte de las claves para entender su posición mayoritaria de cierta indiferencia e inercia respecto al aragonés y su enseñanza:

S14: a nosotras nos corregían mucho. ¡Muchísimo! Y cuando escribías alguna palabra te lo ponían así en rojo (*hace un gesto de rodear enorme con la mano*), que yo de eso me acuerdo... Alguna palabra así te la marcaban en rojo, ¡pero bien rojo!

S15: en la escuela tenías que hablar el castellano. Es que entonces no se podía hablar chistabín.

S13: los que iban a la escuela-hogar de Boltaña, que tendrían 12 o 13 años, y hablaban chistabín eran como los tontos, incultos y como que vivían en otro mundo, ¿eh? Nos tenían como...: "estos paletos". Eran paletos.

## Conclusiones

Las actitudes hacia el aragonés en el territorio del Alto Aragón muestran un carácter complejo en el que entran en juego múltiples factores de diversa naturaleza. De todas formas, de los discursos analizados, emergen de forma clara dos actitudes minoritarias y polarizadas, claramente favorables y claramente desfavorables, y una mayoritaria de carácter neutral con tendencia positiva. Tras nuestro análisis, podemos determinar que los factores que emergen principalmente para explicar las actitudes del grupo minoritario de progenitores en el que las actitudes son claramente favorables son:

- Para el caso de personas originarias de Aragón: el hecho de habitar en un territorio donde la lengua todavía tiene vitalidad, con un peso importante del sentimiento de identidad y de afecto hacia la lengua.

- En el caso de habitantes procedentes de fuera de Aragón: el hecho de proceder de otras comunidades del Estado español con lenguas regionales. Estas personas muestran una especial valoración de las lenguas propias que se materializa en el interés hacia la lengua aragonesa. En estos casos, además, cuando el contexto es aragonesófono, encontramos una motivación integradora en lo que respecta al aprendizaje de la lengua (Gardner y Lambert, 1972).

Las actitudes claramente desfavorables se encuentran principalmente entre personas procedentes de Aragón pero de contextos más bien lejanos al territorio altoaragonés, así como en personas de otros lugares del Estado; teniendo ambos grupos en común la procedencia de contextos monolingües y el hecho de no haber tenido ningún contacto ni experiencia afectiva con el aragonés. Estas personas muestran un claro rechazo a la presencia del aragonés en la escuela y una actitud muy condicionada por los prejuicios lingüísticos que suelen desarrollarse hacia las lenguas minorizadas (cf. Moreno Cabrera, 2000).

En cualquier caso, el grupo más numeroso es el de aquellas personas que muestran unas actitudes más bien neutrales. Estas personas suelen proceder de la provincia de Huesca. Además, sí suelen haber tenido algún contacto con la lengua aragonesa en diferentes grados, aunque muchos sin haber sido ya receptores ni transmisores de la misma (o bien la hablaban sus padres, o bien sus abuelos...). En estas personas encontramos un claro sentimiento de identidad con los restos del aragonés que quedan en el castellano que hablan. Reconocen claramente las expresiones y el léxico aragonés que utilizan en su castellano y lo valoran de forma positiva. Sin embargo, muestran una valoración de la lengua no ya como vehículo para la comunicación, como lengua viva, sino como un «objeto cultural», como un elemento folklórico, desde una perspectiva diglósica. Estas personas, aunque muestran una aceptación o incluso cierto interés por una presencia parcial del aragonés en la escuela, le otorgan un papel limitado, como asignatura voluntaria y, en su caso, como materia obligatoria pero solo durante una hora o, en el mejor de los casos, como vehículo de la enseñanza de las materias que consideran «menos importantes» (educación artística y/o educación física). En este sentido, cabe señalar que cuando se trata de la integración de lenguas y contenidos, estos progenitores prefieren que esto se haga con lenguas mayoritarias a nivel internacional, mostrando una concepción de la enseñanza de las lenguas de tipo *instrumental* (Gardner y Lambert, 1972). Además, podemos decir que esta ideología sobre el aprendizaje lingüístico de tipo funcionalista tiñe los discursos de todos los entrevistados en mayor o menor grado. Así, la encontramos también incluso en el grupo minoritario de progenitores que se muestra claramente a favor de la enseñanza *de* y *en* aragonés.

Tras veinte años de presencia del aragonés en las aulas, a pesar de no conseguirse que buena parte de los niños que lo aprenden sean transmisores de la lengua y capaces de utilizarla para la comunicación cotidiana (Campos, 2015), lo que sí parece que se ha conseguido es la superación del *autoodio* (cf. Ninyoles, 1971) que existía décadas atrás en los lugares en los que era lengua materna de una parte de la población (cf. Campos, 2016). De este modo, en nuestra investigación se ha encontrado la presencia de valoraciones positivas hacia la lengua y su papel en la escuela, con una actitud favorable a su utilización como vehículo de la enseñanza. Por otra parte, los datos parecen indicar que, en términos generales, se ha conseguido superar la visión del aragonés como una lengua utilizada por personas iletradas, venciendo ciertos prejuicios como, por ejemplo, que

hablar en aragonés es sinónimo de «hablar mal». Parece que el clima actitudinal mayoritario, al cual hemos denominado bajo la categoría de *interés condicionado*, abre la puerta a acciones más decididas en lo que respecta al papel del aragonés en la escuela y en la sociedad altoaragonesa. Sin embargo, la ideología mayoritaria respecto al aprendizaje lingüístico es de tipo instrumental, y por ende resulta necesario que se dote a esta lengua de un valor y de un estatus en el plano laboral-económico para que este *grosso* de familias de actitudes neutrales con tendencia favorable superen su concepción del aragonés como objeto folklórico e inútil para la comunicación real y cotidiana.

Tampoco debemos obviar la presencia de prejuicios lingüísticos asociados a la falta de información sobre la naturaleza de la lengua y a la carencia de modelos cultos del hablante de aragonés, los cuales llegan a encontrarse incluso en los territorios donde todavía es una lengua con vitalidad, a través de una visión hiperdialectal, fragmentaria, del idioma. Estos hechos, ponen de manifiesto la prolongada situación de minorización de la lengua aragonesa y la necesidad de implementar acciones de normalización, en las que la enseñanza es un ámbito clave (cf. Fishman, 1991), si lo que se pretende es garantizar la supervivencia de este idioma. En este sentido, cabe recordar las palabras escritas por Huguet (1998) hace ya dos décadas, cuando Aragón recibía el traspaso de competencias en materia educativa, las cuales, desgraciadamente, no han perdido su sentido en nuestros días:

La resposta queda a les mans de l'administració autonòmica, que entre els seus reptes imminents té el traspàs de competències educatives (...) D'avant d'aquesta nova situació, sensibilitat lingüística i sensibilitat social serien les dues línies clau per a una política lingüística adequada. Sensibilitat lingüística en el sentit que no hi ha llengües millors que d'altres i que, per tant, tothom té dret a desenvolupar les seves capacitats des de la llengua pròpia; i sensibilitat social referida a obrir vies per a dur a terme una normalització lingüística que estigui més d'acord amb la realitat plurilingüe i pluricultural de l'Aragó (Huguet, 1998, 256).

## Referencias

- Arnau, J. (1992) «Educación bilingüe: modelos y principios psicopedagógicos», a Arnau, J.; Comet, C.; Serra, J.M.; Vila, I., *La educación bilingüe*. Barcelona, ICE-Horsori, pp. 11-51.
- Calvet, J. L. (2005) *Lingüística y colonialismo. Breve tratado de glotofagia*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Campos, I. (2015) «¿Garantes de la salvaguarda del aragonés? Situación y resultados de la enseñanza del aragonés implementada desde 1997». *Porta Linguarum*, 24, pp. 191-202.
- Campos, I. (2016) «Más de un siglo de 'lingüicidio' en las aulas. Aproximación al caso del aragonés». *Studium. Revista de Humanidades*, 21, pp. 199-230.
- Campos, I., Martínez, J.P. y Paricio, S. (2016) *The Aragonese language in education in Spain*. Leewarden, Mercator European Research Centre on Multilingualism and Language Learning.
- Consejo de Europa (2010) «Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education». Disponible en: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010\\_ForumGeneva/GuideEPI2010\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_EN.pdf) [acceso: 20.12.2017].



- Consejo de Europa (2010a) «Les langues minoritaires: un atout pour le développement régional». Disponible en: <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1671947&Site=DC> [acceso: 20.12.2017].
- Coral i Mateu, J.; Lleixà, T. (2013) «L'aprenentatge integrat de continguts i llengua estrangera (AICLE) a Catalunya. Estudis i experiències». *Temps d'Educació*, 45, pp. 7-16.
- Dirección General de Política Lingüística del Gobierno de Aragón (2017) «El aragonés o lengua aragonesa». Disponible en: <http://www.lenguasdearagon.org/el-aragonés/> [acceso: 20.12.2017].
- Extra, G.; Gorter, D. (2008) «The constellation of languages of Europe: an inclusive approach», a G. Extra y D. Gorter [ed.], *Multilingual Europe: Facts and Policies*. Berlin, Mouton de Gruyter, pp. 3-60.
- Fishman, J. (1991) *Reversing Language Shift: Theory and Practice of Assistance to Threatened Languages*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Gardner, R. C.; Lambert, E. (1972) *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, Newbury House.
- Glaser, B. G.; Strauss, A. L. (1967) *The discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. New York, Aldine.
- González-Riaño, X. A.; Armesto-Fernández, X. (2012) «Enseñanza de la lengua minoritaria y satisfacción del profesorado: el caso de Asturias». *Cultura y Educación*, 24(2), pp. 219-241.
- Gorter, D.; Zenotz, V.; Cenoz, J. [eds.] (2014) *Minority Languages and Multilingual Education. Bridging the Local and the Global*. Londres, Springer.
- Guillén, C. (2009) «La concepción y la organización del currículo de lenguas en el sistema educativo español y el plurilingüismo como competencia». *Lenguaje y Textos*, 29, pp. 47-62.
- Huguet, Á. (1998) «Deu anys d'ensenyament del català a l'Aragó: els nous reptes». *Temps d'Educació*, 18, pp. 241-261.
- Huguet, Á. (2006) *Plurilingüismo y escuela en Aragón. Un estudio sobre las actitudes ante las lenguas aragonesas (aragonés, castellano y catalán) y las lenguas extranjeras*. Huesca, Instituto de Estudios Altoaragoneses.
- Huguet, Á.; Huguet, A. M.; Mateo, M. L. (2000) «Aragón trilingüe: el futuro de las lenguas minoritarias en la escuela». *Alazet*, 12, pp. 103-120.
- Llera, F. (2001) *Estudio sociolingüístico de las hablas del Alto Aragón. Euskobarómetro*. [Informe inédito].
- López, J. I.; Soro, J.L. (2010) *Estatuto jurídico de las lenguas propias de Aragón. La Ley 10/2009, de 22 de diciembre*. Zaragoza, El Justicia de Aragón.
- López, J. I. [coord.] (2012) *Mapa lingüístico de Aragón según el anteproyecto de Ley de Lenguas de 2001*. Zaragoza, Sociedad Cultural Aladrada.
- López, J. I. (2015) «A lai 3/2013, de 9 de mayo, u a infraprotección churidica de as luengas minoritarias d'Aragón». *Revista de Llengua i Dret*, 63, pp. 186-199.
- Lorenzo, N.; Piquer, I. (2013) «Report and evaluation of the development of CLIL Programmes in Catalonia». *Temps d'Educació*, 45, pp. 143-180.
- Martínez, J. (1995) *Bilingüismo y enseñanza en Aragón*. Zaragoza, Edicions l'Astral.

- McMillan, J. H.; Schumacher, S. (2005) *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Madrid, Pearson.
- Moreno Cabrera, J. C. (2000) *La dignidad e igualdad de las lenguas. Crítica de la discriminación lingüística*. Madrid, Alianza Editorial.
- Moseley, C. (2010) *Atlas de las lenguas del Mundo en peligro*. París, UNESCO.
- Nagore, F. (2002) «El aragonés hablado en el Alto Aragón: del bilingüismo diglósico a la sustitución lingüística». II Simposio Internacional sobre o bilingüismo. Vigo, Universidad de Vigo (comunicació). Disponible a: <http://webs.univigo.es/ssl/actas2002/04/11.%20Fran-cho%20Nagore%20Lain.pdf> [accés: 20.12.2017].
- Ninyoles, R. (1971) *Idioma i prejudici*. Palma de Mallorca, Moll.
- Parlamento Europeo (2013) «Propuesta de resolución del Parlamento Europeo sobre las lenguas europeas amenazadas de desaparición y la diversidad lingüística en la Unión Europea». Disponible en: <http://issuu.com/asociacionfaceira/docs/informe-alfonsi-def-cas> [acceso: 20.12.2017].
- Phillipson, R., (1988) «Linguicism: structures and ideologies imperialisme», a Skutnabb-Kangas, T.; Cummins, J. [eds.] *Minority education*. Bristol, WBC Print, pp. 339-358.
- Safont, M. P.; Portolés, L. (2015) *Learning and using multiple languages: current findings from research on Multilingualism*. Cambridge, Cambridge Scholars Publishing.
- Sallabank, J. (2013) *Attitudes to endangered languages. Identities and Policies*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Skutnabb-Kangas, T. (1988) «Multilingualism and the education of minority children», a Sknutabb-Kangas, T.; Cummins, J. [eds.] *Minority Education. From Shame to Struggle*. Clevedon, Multilingual Matters, pp. 9-44.
- Skutnabb-Kangas, T.; Phillipson, R. (1998) «Language in human rights». *Gazette. The International Journal for Communication Studies*, 60(1), pp. 27-46.
- Stake, R. E. (1995) *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Morata.
- Strubell, M.; Andreu, Ll.; Sintes, E. [coords.] (2012). «Resultados del modelo lingüístico escolar de Catalunya. La evidencia empírica». Universitat Oberta de Catalunya. Disponible en: <http://catedramultilinguisme.uoc.edu> [acceso: 20.12.2017].
- Taylor, S. J.; Bogdan, R. (2013) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, Paidós.
- UNESCO (2003) «Convención para la Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial de la UNESCO». Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132540s.pdf> [acceso: 20.12.2017].
- Yin, R. K. (1994) *Case Study Research. Design and Methods*. London, SAGE.

## *Aproximació a la situació de l'aragonès després de vint anys d'ensenyament a l'escola. Les actituds de les famílies*

*Resum:* Encara que l'any 2017 s'han complert dues dècades de l'entrada de l'aragonès a l'escola encara són escasses les dades sobre la seva situació i perspectives de futur en l'àmbit educatiu. Amb l'objectiu de realitzar una aportació en aquesta direcció, desenrotllem un estudi de cas múltiple i sota metodologia qualitativa, que s'ha centrat en l'anàlisi de les actituds lingüístiques de la comunitat educativa de les vint-i-sis escoles on s'ensenyava l'aragonès el 2015. Pel que fa a les famílies, les dades mostren un clima actitudinal majoritari que anomenem com interès condicionat, que tendeix a la valoració positiva de la llengua però amb cert rebuig a la seva utilització com a vehicle de l'aprenentatge, atès que es prefereix per a tal fi les llengües estrangeres majoritàries, des d'una ideologia de l'aprenentatge lingüístic d'orientació instrumental.

*Paraules clau:* Llengua aragonesa, actituds lingüístiques, llengua minoritzada, llengua minoritària, lingüicidi.

## *Une approche de la situation de l'aragonais après vingt ans d'enseignement à l'école. Les comportements des familles*

*Résumé :* Bien qu'en 2017, deux décennies se soient écoulées depuis l'introduction de l'aragonais à l'école, les données sur sa situation et sur ses perspectives d'avenir dans le domaine éducatif sont encore rares. Afin d'apporter notre contribution dans ce sens, nous avons développé une étude de cas multiples, en utilisant une méthodologie qualitative, centrée sur l'analyse des comportements linguistiques de la communauté éducative des 26 écoles où l'aragonais était enseigné en 2015. En ce qui concerne les familles, les données montrent un climat comportemental prédominant que nous avons désigné sous le nom d'« intérêt conditionné », tendant à l'évaluation positive de la langue, mais avec une certaine réticence à l'utiliser en tant que langue véhiculaire de l'enseignement, préférant pour cela les langues étrangères majoritaires, selon une approche idéologique de l'apprentissage des langues avec une orientation instrumentale.

*Mots clés :* Langue aragonaise, comportements linguistiques, langue minorisée, langue minoritaire, linguicide.

## *A picture of the state of the aragonese language after twenty years of teaching in the schools. Family attitudes*

*Abstract:* Although 2017 marks the completion of two decades in which Aragonese has been taught in schools, data on its current situation and its future prospects in education remain limited. As a contribution to these areas, we have undertaken a multiple case study using a qualitative methodology, focusing on the analysis of linguistic attitudes in the educational communities of 26 schools where Aragonese was taught in 2015. With respect to families, the data show a prevailing attitudinal climate that we call "conditioned interest", which tends toward a positive evaluation of the language, but also reflects a certain rejection of its use as a language of instruction, showing instead a preference for instruction in majority foreign languages based on an ideology of language learning characterised by an instrumental orientation.

*Keywords:* Aragonese language, linguistic attitudes, minoritised language, minority language, linguicide.