

Deu anys d'ensenyament del català a l'Aragó: els nous reptes

Àngel Huguet Canalis*

Introducció: models d'educació bilingüe

Com és sabut, l'educació bilingüe ha assolit un notable desenvolupament durant els últims anys. Evidentment, aquest fet no és aliè a la cada dia més creixent internacionalització de la nostra societat en tots els seus sectors; però paral·lelament, fenòmens polítics i socials com són els processos de descolonització o la caiguda de les ideologies que sostenien el concepte d'estat-nació, han provocat que en territoris caracteritzats per un bilingüisme social, en altres temps no oficialitzat, es tendeixi a l'aprenentatge de les dues llengües de la comunitat i, com a mínim, una tercera més internacional.

Si a més a més considerem els processos migratoris cap als països occidentals i la realitat d'un món en què unes 3.000 llengües (Skutnabb-Kangas, 1981) es troben disperses en menys de 200 Estats reconeguts per l'Organització de les Nacions Unides, ens podem fer una idea de la diversitat de contextos i situacions en què podem trobar-nos. En aquest sentit, com assenyala Arnau (1992),

"el multilingüisme es un fenómeno general y el monolingüismo una excepción" (Arnau, 1992, pàg. 11).

Aquestes circumstàncies fan que resulti difícil una classificació de les respostes educatives donades al bilingüisme. En qualsevol cas hom ha distingit entre *programes d'immersió* i *programes de submersió* (Swain, 1978). En ambdós casos hi ha escolarització en una

* Doctor en Psicopedagogia i professor de l'àrea de psicologia evolutiva i de l'educació del Departament de Pedagogia i Psicologia de la Universitat de Lleida. En aquesta Universitat imparteix l'assignatura "Bilingüisme i Educació" a la Llicenciatura de Psicopedagogia. Sobre aquest mateix tema ha centrat la seva línia de recerca; ha rebut el premi Antoni M. Badia i Margarit a treballs de recerca empírica sociolingüística en la convocatòria del 1997.

Adreça professional: Universitat de Lleida. Facultat de Ciències de l'Educació. Departament de Pedagogia i Psicologia. Campus de La Caparrella, s/n. 25192 LLEIDA. Tel.: (973) 70 23 00. Fax.: (973) 70 23 05. E-mail: huguet@pip.udl.es

segona llengua i per tant suposen un canvi de llengua llar-escola. Però, malgrat que podrien ser anomenats "programes en L2", factors de naturalesa organitzativa, actitudinal i didàctica mediatitzen les interaccions del professorat amb els escolars i es tradueixen en pràctiques pedagògiques totalment diferents que afecten fins i tot la concepció de la llengua com a vehicle que mediatitza les activitats escolars o, exclusivament, com a objecte de coneixement per si mateix. Aprofundint en aquestes diferències, Arnau (1992) compara de manera esquemàtica ambdós models (vegeu Taula 1).

Taula 1: Comparació dels models de submersió i immersió

SUBMERSIÓ	IMMERSIÓ
Obligatori	Optatiu
Baixa motivació	Alta motivació
Presència a la mateixa classe de parlants i no parlants de la llengua d'instrucció	Els parlants desconeixen la llengua d'instrucció
Professors monolingües que no coneixen la L1 dels escolars	Professors bilingües i ben entrenats
<i>Input</i> en L2 no adaptat	<i>Input</i> en L2 adaptat
Les desviacions de la L2 dels escolars són vistes com a deficiències d'aprenentatge	Les desviacions de la L2 dels escolars són vistes com un procés natural d'aprenentatge
L1 dels escolars considerada com a impròpia	L1 dels escolars considerada apropiada
Els escolars no poden parlar a l'escola la seva pròpia llengua	Els escolars parlen la seva llengua a l'escola
No s'ensenya la L1	S'ensenya "la" i "en" L1
Absència de temporalitat oral-escrita en l'ensenyament de la L2	Temporalitat oral-escrita en l'ensenyament de la L2

(Reproduït d'Arnau, 1992).

El mateix autor, amb la finalitat de classificar les diferents respostes educatives donades al bilingüisme¹, i seguint el model tipològic proposat per Skutnabb-Kangas (1988), considera les variables: *llengua* i *cultura* (majoritària / dominant / minoritària) dels alumnes, *mitjà d'educació* (L1 i/o L2), i els *objectius socials i lingüístics desitjats* (bilingüisme i biculturalisme / assimilació i pèrdua de la pròpia llengua i cultura)².

En combinar aquestes variables apareixen quatre tipus de programes: *segregació*, *submersió*, *manteniment* i *immersió*. L'evidència experimental sembla indicar que únicament els dos darrers aconseguen que els seus alumnes siguin bilingües i biculturals, a l'ensens que ofereixen bones oportunitats per a l'èxit escolar. Els programes de segregació i submersió, per contra, no desenvolupen competència en L1 i en L2 i produeixen nivells baixos de rendiment acadèmic. Les característiques bàsiques dels quatre tipus serien les següents:

- *Programes de segregació*. La instrucció es fa en L1, i la L2 és una matèria del currículum que s'ensenya al llarg d'unes hores setmanals. Tant si la L1 és majoritària com si és minoritària, la L2 és la llengua de prestigi social i els seus parlants ocupen els llocs de poder. El resultat és una segregació de gran part dels escolars, ja que hom els priva de gaudir de les mateixes oportunitats que té la resta.

- *Programes de submersió*. El vehicle de la instrucció és la llengua dominant (L2), amb una imposició paral·lela de la cultura que representa. L'objectiu final és l'assimilació per mitjà de la pèrdua de la llengua i la cultura pròpies. Malgrat l'augment de sensibilitat en la majoria dels països industrialitzats, encara és un sistema molt estès. La majoria dels escolars no desenvolupen prou competència en L2, la qual cosa els impedeix de progressar cap a fites educatives elevades (universitat) on es troben afavorits els membres de la cultura dominant. Arnau (1992, p. 14) explica, a través de la interrelació de factors socioculturals i educatius, la migradesa en els objectius assolits per aquests escolars:

(1) En parlar d'educació bilingüe resulta necessari fer una clarificació terminològica. Com assenyalen SÁNCHEZ i TEMBLEQUE (1986), la característica principal dels programes bilingües és la utilització de dues llengües com a mitjans o instruments d'ensenyament. Ambdues són vehicles d'instrucció. Això ens porta a diferenciar entre ensenyament *en* una llengua (com a mitjà d'instrucció) i ensenyament *d'una* llengua (com a contingut de la instrucció). Evidentment, en l'últim cas no podem parlar d'educació bilingüe, de manera que exclouem els programes d'ensenyament d'una segona llengua com a contingut escolar o d'una llengua estrangera.

(2) Basats en altres criteris i seguint diverses nomenclatures, és evident que hi ha múltiples models classificadors de les respostes educatives donades al fenomen del bilingüisme (FISHMAN i LOWAS, 1970; MACKAY, 1970, 1976; FISHMAN, 1977; HAMERS i BLANC, 1983; SIGUAN i MACKAY, 1986, etc.); però la proposta que seguim (Skutnabb-Kangas, 1988) és, indubtablement, una de les més clarificadores.

- Els educadors no estan preparats per a atendre les necessitats lingüístiques dels alumnes i alguns d'ells atorguen poc valor a la llengua i la cultura que posseeixen.

- Es concedeix poc temps a una instrucció especial que garanteixi el domini de la L2.

- Els alumnes han d'aprendre els continguts acadèmics al mateix temps que la llengua d'instrucció.

- Són avaluats d'acord amb les normes de la canalla de llengua i cultura majoritària, tot atribuint-los unes dificultats escolars que no són seves, sinó creades per l'escola i pel conjunt dels factors socials.

Amb la finalitat de pal·liar els efectes negatius d'aquest tipus de programes, han estat introduïdes certes variacions: instrucció especial en L2, ensenyament opcional de la L1 durant un nombre d'hores, etc. Els programes de *bilingüisme transicional* desenvolupats als Estats Units coincidirien amb aquest tipus de programes en els seus objectius socials i lingüístics, ja que a partir d'un ensenyament inicial en L1 incorporen progressivament la L2 fins que aquesta substitueix aquella en un moment donat de l'escolaritat. Coincideixen, doncs, amb els programes de submersió en el sentit que van orientats cap a l'assimilació, però se'n diferencien en el fet que busquen una transició que no sigui traumàtica.

- *Programes de manteniment de la pròpia llengua i cultura.* Adreçats a minories lingüístiques i culturals. El seu objectiu és el bilingüisme i el biculturalisme mitjançant la supervivència de la llengua i la cultura del grup minoritari. L'aprenentatge de la L2 i la cultura corresponent va acompanyat d'un manteniment de la L1 i de la pròpia cultura. Generalment, aquests programes comencen utilitzant la L1 com a vehicle d'instrucció i incorporen progressivament la L2 en l'ensenyament de continguts escolars. El currículum s'imparteix en ambdues llengües fins al final de l'escolaritat. S'han donat arguments favorables a aquests programes des de perspectives sociològiques, polítiques, econòmiques i psicoeducacionals; de fet, són programes que

"promueven individuos bilingües y biculturales, desarrollan una autoimagen positiva de sí mismos y preservan la identidad y solidaridad de éstos con su comunidad" (Arnau, 1992, p. 15)

i són considerats d'un alt grau d'èxit escolar.

- *Programes d'immersió.* Igual que els anteriors, el seu objectiu és el bilingüisme i el biculturalisme però, en canvi, són programes con-

cebuts per a alumnes de llengua i cultura majoritària. Si bé els programes d'immersió inclouen diferents tipus de disseny instruccional, tots ells tenen uns trets comuns (Arnau, 1992, p. 17):

- Ensenyament en L2 de totes o la majoria de les matèries del currículum durant un període d'un any o més. Aquest ensenyament pot iniciar-se en el parvulari o en diferents moments de l'escolaritat primària i secundària.

- La seqüència i la intensitat de la instrucció en L1 i L2 canvia al llarg del temps segons el model de què es tracti.

- Les classes inclouen només alumnes parlants nadius de la L1.

El suport i la consideració de la L1 fora de l'àmbit escolar i el seu tractament dins de l'escola fa que els alumnes mantinguin nivells de competència alts en la seva pròpia llengua; la L2 s'adquireix a través del treball en les àrees curriculars mitjançant un procés natural no forçat. L'evidència del seu alt grau d'èxit acadèmic ens remet a l'experiència canadenca del Col·legi St. Lambert³ (Lambert i Tucker, 1972; Lambert, 1974, 1981; Genesse, Lambert i Holobow, 1986), on es comprovà que els individus afegeixen al coneixement que ja posseeixen en la seva llengua el coneixement de l'altra, sense que la pròpia llengua i cultura se'n vegin perjudicades.

Posant punt final a aquesta breu revisió sobre les respostes educatives donades al fet bilingüe, sembla necessari fer l'aclariment que, en vista de les diverses definicions donades per al concepte d'educació bilingüe⁴ i la diferenciació entre ensenyament *en* una llengua

(3) L'esmentada experiència, desenvolupada a la primera meitat dels anys seixanta, ha passat a ser paradigmàtica en qualsevol referència a l'educació bilingüe. El seu origen es troba en una demanda feta per un grup de pares i mares de parla anglesa, residents en un barri de South Shore (Montreal), que davant de la importància creixent del francès al Quebec, i valorant les dificultats de comunicació amb els seus veïns de parla francesa, a la qual cosa no eren aliens els mètodes d'ensenyament de la segona llengua a les escoles angleses, van demanar un sistema escolar que possibilités un bilingüisme funcional (anglès/francès). La col·laboració del Departament de Psicologia de la Universitat de McGill (W.E. LAMBERT) i de l'Institut Neurològic de Montreal (W. PENFIELD), va fer possible que el setembre de 1965 s'iniciessin les primeres classes seguint un mètode d'immersió al francès per a la canalla de parvulari en el Col·legi de St. Lambert. Les diverses avaluacions del programa han ofert resultats enormement positius tant en aspectes de rendiment com en els de tipus actitudinal.

(4) Les definicions sobre el concepte d'educació bilingüe (ARNAU, 1992; FISHMAN, 1976; SIGUAN i MACKAY, 1986) concorden a donar rellevància a l'ús d'almenys dues llengües com a mitjà d'instrucció, encara que poden incloure certs matisos al fet de si una d'aquestes llengües ha de ser la L1.

(com a mitjà d'instrucció) i ensenyament *d'una* llengua (com a contingut de la instrucció), dels programes revisats fins aquí només els de tipus *transicional*, de *manteniment* i *immersió* poden ser considerats pròpiament bilingües.

Llengua i escola a l'Aragó catalanòfon

La difusió a tot el món d'aquests models educatius faria inabordable qualsevol intent d'enumeració de les múltiples experiències desenvolupades d'acord amb la literatura sobre l'educació bilingüe, però dins de l'Estat espanyol la transferència de competències educatives a les Autonomies ha comportat una important presència de l'euskera, el gallec i el català als sistemes educatius d'aquelles comunitats autònomes que tenen aquestes llengües com a pròpies.

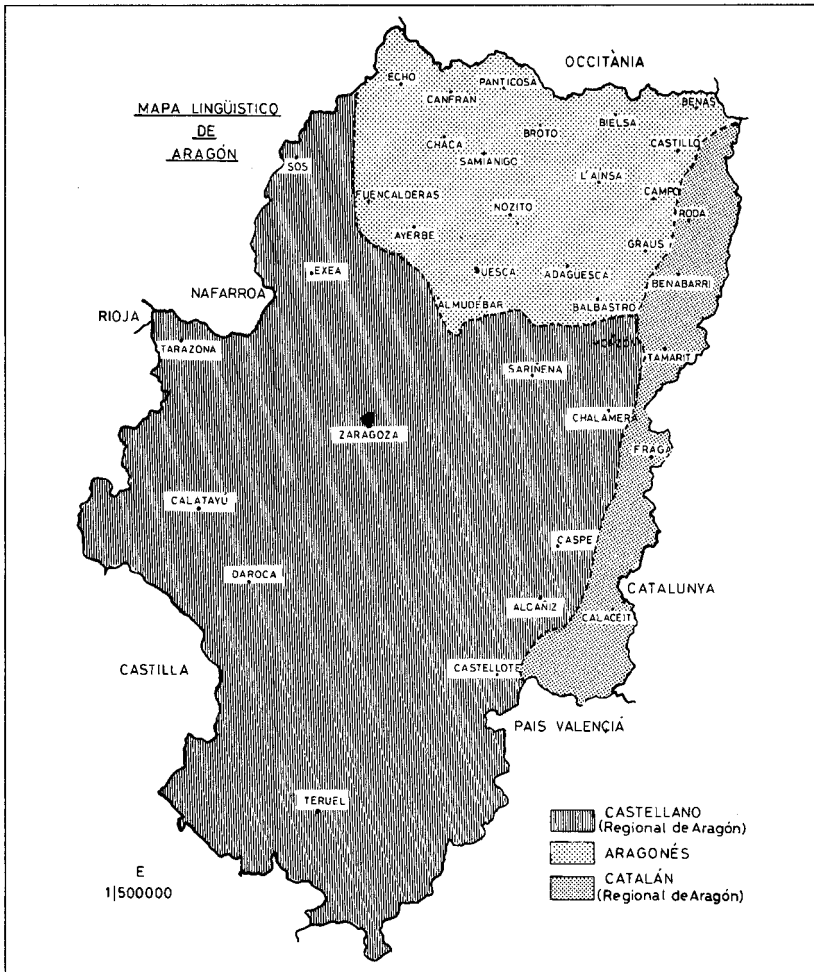
En el cas concret de la llengua catalana podem trobar referències de la seva implantació tant al País Valencià (Siguan, 1992; Vila, 1992; Artigal, 1995; Hernández, 1996; Pascual i Sala, 1996) com a les Illes Balears (Sbert, 1992; Siguan, 1992; Munar, 1992; Vila, 1992; Artigal, 1995; Lladó, 1996) i, especialment, a Catalunya (Serra, 1989, 1997; Arenas, 1990, 1993; Bel, 1990; Siguan, 1992; Vila, 1992, 1993, 1995; Artigal, 1995).

Però sovint, quan dins l'Estat espanyol ens referim al tractament curricular de les llengües als territoris de llengua catalana, no se sol fer esment de les comarques aragoneses que constitueixen la Franja de Ponent. Possiblement, la raó d'aquest oblit està en relació amb el poc ressò que a l'Aragó va tenir el procés de normalització lingüística engegat en la pràctica totalitat de les comunitats autònomes plurlingües amb la recuperació de les llibertats democràtiques (Bada, 1990; Siguan, 1992; Vila, 1992).

Curiosament, a la comunitat aragonesa coexisteixen dues llengües autòctones (aragonès a les valls pirinenques i català a l'est) en posició de clara inferioritat amb relació al castellà, majoritari de la població. En aquest sentit, cal fer ressaltar l'absència d'un cens de parlants definitiu, encara que les dades més recents xifren la població de les àrees catalanoparlants de l'Aragó entorn dels 50.000 habitants (Huguet, 1995; Martín i altres, 1995), la qual cosa representa un 5% de la totalitat de la regió. Pel que fa a l'aragonès, la situació és similar, encara que diversos autors (Conte i altres, 1977; Nagore i Cortés, 1977; Gimeno i Nagore, 1989) fan la distinció entre parlants habituals

(entre 10.000 i 12.000) i aquells que el coneixen o l'empren esporàdicament o en varietats molt castellanitzades. La Figura 1 mostra les àrees del català i l'aragonès.

Figura 1: Mapa lingüístic d'Aragó



(Reproduït de Gimeno i Nagore, 1989).

Però sobtadament, l'Estatut d'Autonomia vigent fins a les darreries de 1996 destacava per l'absència de reconeixement oficial d'ambdues llengües com a pròpies de l'Aragó, encara que hi havia una referència indirecta en termes de *modalidades lingüísticas* (Pallarol, 1990;

L'anàlisi sociolingüística d'aquest territori (Aguado, 1987; Bada, 1990; Martínez, 1990, 1995; Huguet, 1991, 1992, 1994, 1995; Huguet i Jové, 1994; Huguet i Biscarri, 1995; Martín i altres, 1995) evidencia una situació de contacte de llengües (català i castellà) en condicions d'inferioritat per al català, la qual cosa té com a resultat una pràctica bilingüe amb afebliment del català. La Franja constitueix, doncs, un exemple típic de desequilibri entre llengües en contacte, cosa que produeix un bilingüisme diglòssic⁵ en què una de les llengües (català) no és reconeguda oficialment i es reserva per a l'ús familiar i en les comunicacions informals, mentre que l'altra (castellà) gaudeix del reconeixement oficial i és la llengua emprada tant pels mitjans de comunicació com en tota mena d'activitats formals.

Les circumstàncies que hem exposat fins aquí, unides al fet que la població catalanoparlant aragonesa forma part d'una comunitat (definida en termes administratius) bàsicament monolingüe que tradicionalment ha ignorat la realitat d'aquestes comarques (Bada, 1990), té un reflex puntual en l'ambigüitat i la manca de consciència lingüística generalitzada que ara per ara domina en el tema de la llengua catalana a l'Aragó. Una prova en són les denominacions de la llengua per part dels mateixos parlants, que habitualment s'arreceren en termes que remetem a la parla local: *fragatí, ribagorçà, lliterà, torrentí, maellä, mequinensà, favarol*, etc., tot evidenciant un grau baix de sentit de pertinença a la comunitat lingüística catalana (Martínez, 1995). Al mateix temps, des de la resta de l'Aragó es fa servir l'expressió *xapurreau*, la qual cosa denota, tenint en compte les paraules del que fou conseller de Cultura i Educació del primer Govern aragonès, José Ramón Bada,

(5) El terme diglòssia o diglòssic s'utilitza en el sentit de conflicte lingüístic generat pel desequilibri entre llengües en contacte. Seguint SIGUAN i MACKAY (1986), es tracta d'una situació caracteritzada per:

"dos rasgos principales;

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

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

3. *A estas dos características, que podemos considerar clásicas, se puede añadir una tercera. Entre los que tienen la lengua A como lengua nativa la proporción de bilingües es menor que entre los que hablan en primer lugar la lengua B. Dicho de otro modo, los que hablan la lengua A sienten menos necesidad de aprender la lengua B que los que hablan la lengua B de aprender la lengua A" (SIGUAN i MACKAY, 1986, p. 45-46).*

"...d'una banda, el menyspreu amb què es considera i, de l'altra, l'emascarament ideològic del qual és objecte per no voler reconèixer que és la mateixa llengua del Tirant lo Blanch, Ramon Llull, Verdager..." (Bada, 1990, p. 12).

A manera de resum, podem apuntar com a característiques socio-lingüístiques importants del sector en qüestió, pel que fa a la llengua catalana, la manca d'ajut institucional i un prestigi cultural gairebé nul; aspectes que es tradueixen en un nivell de consciència lingüística alarmantment baix per part dels parlants i un ús regressiu en funció de

"el alejamiento del núcleo familiar más próximo. Podríamos decir que es muy utilizado a nivel familiar, menos a nivel social y muy poco en la escuela" (Huguet, 1992, p.115).

El panorama de fons que hem descrit fins aquí no permet ser gaire optimistes quant al futur de la llengua catalana a l'Aragó; però l'existència de certs factors de caràcter intern i extern pot fer variar aquesta tendència que a priori sembla inevitable. Entre els primers, cal esmentar un fet amb forta incidència social: la clara presa de posició que adopten certs ajuntaments, i l'actuació continuada en defensa de la cultura i la llengua catalanes d'algunes associacions culturals; en un altre ordre de coses, també podem esmentar la recent reforma de l'Estatut d'Autonomia⁶ i l'imminent traspàs de competències en educació. Entre els factors d'índole externa hi ha, en primer lloc, l'exemple de recuperació de la llengua seguit en comunitats autònomes veïnes, especialment en el cas de Catalunya, i la influència que exerceix Lleida en l'ordre econòmic i cultural des dels mercats i des de la seva Universitat (Siguan, 1992; Zapater, 1992).

En tot cas, en funció dels interessos d'aquest treball i del fet que la implantació escolar d'una llengua resulta decisiva per al seu futur, és obligat esmentar el primer pas que es va donar amb la finalitat de reglar el programa d'ensenyament de la llengua catalana en les comarques orientals de l'Aragó, a través del Conveni de Cooperació subscrit pel Ministeri d'Educació i Ciència i el Departament de Cultura i Educació de la Diputació General d'Aragó el novembre de 1986⁷, essent

(6) El nou Estatut d'Autonomia, ratificat pel Congrés de Diputats el 19 de desembre de 1996, pel que fa al tema de les llengües, obre la possibilitat de garantir-ne l'ensenyament i el dret dels seus parlants en la manera en què estableixi una "Ley de Cortes de Aragón" per a les zones d'utilització predominant.

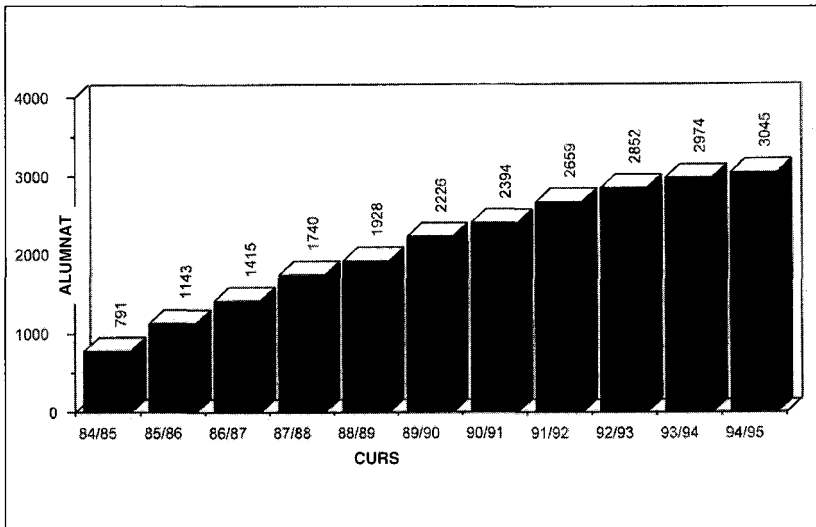
(7) En realitat les classes de català s'iniciaren el novembre de 1984, de forma transitòria prèvia a l'aplicació del vigent Conveni, mitjançant una Resolució (de 18 de juliol de 1984) del MEC que permetia prendre algunes mesures per a introduir l'ensenyament del català com una assignatura optativa als centres i pobles que ho havien sol·licitat (BADA, 1990). De fet, la citada Resolució va ser conseqüència directa de la pressió exercida per la Declaració de Mequinensa, signada l'1 de febrer de 1984 per

en aquell moment conseller i impulsor molt destacat un home nascut a la Franja i que ja hem citat més amunt: José R. Bada⁸.

El Conveni en qüestió estableix a grans trets la possibilitat que, en aquells centres escolars que ho sol·licitin, l'alumnat pugui assistir a classes de llengua catalana d'una manera voluntària (han de ser els pares els qui manifestin per escrit la voluntat que els seus fills les rebin amb una dedicació, en horari lectiu, de fins a 3 hores setmanals).

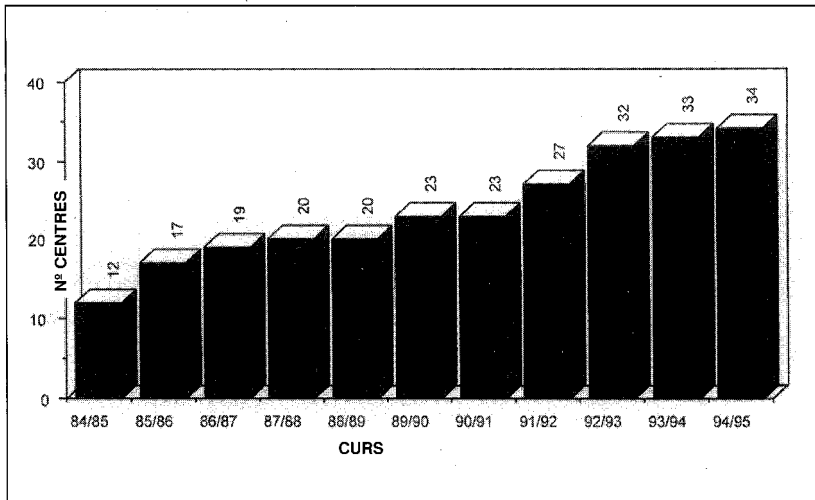
La receptivitat social assolida per la proposta és innegable (Alcover, 1988, 1996; Bada, 1990; Garcia, 1993), si considerem que el nombre de matriculats a l'assignatura de llengua catalana a tota la Franja en els seus inicis, al llarg del curs 84/85, era de 791 en dotze centres escolars i deu anys després, en el curs 94/95, les xifres superaven els 3.000 en més de trenta centres (Gobierno de Aragón, 1995). Aquesta evolució queda perfectament reflectida als Gràfics 1 i 2.

Gràfic 1. Evolució de l'alumnat de català a la Franja de Ponent.



(8) 17 alcaldes i consellers de diferents municipis aragonesos de llengua catalana en defensa de l'ús i el reconeixement del català com a llengua d'Aragó (MORET, 1996). Cal fer ressaltar el salt qualitatiu i l'impuls innegable que a l'Aragó va suposar per a la llengua catalana la signatura del Conveni MEC-DGA, més encara quan en aquell moment l'opinió pública i els responsables polítics mantenien postures marcadament enfrontades i, encara el 1982, apareixia a la premsa que en un poble de la Ribagorça es castigava els alumnes que parlaven català a la classe (BADA, 1990; PASCUAL, 1982).

Gràfic 2. Evolució del nombre de centres que imparteixen català a la Franja de Ponent.



Com queda clar als gràfics precedents, el creixement de la demanda d'ensenyament del català, tant per part de les famílies de l'alumnat com pels centres escolars, ha estat imparable. En deu anys les xifres de matriculats i de centres escolars s'han multiplicat, respectivament, per quatre i per tres; tot i que el marc legal i sociolingüístic descrit més amunt ha continuat pràcticament invariable.

D'altra banda, és cert que aquesta repercussió ha estat desigual, essent especialment important a les comarques més relacionades amb l'economia i el sistema educatiu de Catalunya (la Ribagorça, la Llitera i el Baix Cinca)⁹; pel que fa a la resta de comarques (Casp i Mataranya), d'acord amb Moret (1996), el fet d'un contacte menor amb Catalunya pot explicar que, tot i comptar amb una trentena de municipis, només s'imparteixi ensenyament del català en poc més de mitja dotzena d'ells.

En la Taula II donem la distribució per comarques d'aquest alumnat, per al curs 94/95, i els percentatges amb relació al total d'alumnat que assisteix a classes de llengua catalana.

(9) A l'informe dels primers deu anys d'ensenyament del català a l'Aragó (Gobierno de Aragón, 1995) destaca el fet que de 3.045 alumnes amb què comptava el Programa d'ensenyament de la llengua catalana a tot l'Aragó (considerant l'Educació Infantil, Primària i Secundària) en el curs 94/95, 2.740 pertanyien a les esmentades comarques; cosa que representa prop del 90% del total de l'alumnat.

Taula II. Alumnat a llengua catalana, a Educació Infantil i Primària, per comarques el curs 94/95 (*)

COMARCA	ALUMNAT	% TOTAL
Ribagorça	152	5,76
Llitera	668	25,33
Baix Cinca	1.512	57,34
Casp	153	5,80
Matarranya	152	5,76
	2.637	100%

(*) A aquest alumnat cal afegir els d'ensenyament secundari: 238 en dos centres de Fraga i 170 en un centre de Tamarit de Llitera.

La distribució per centres d'aquest alumnat, considerant els municipis, la comarca a la qual pertanyen i el percentatge sobre el total d'alumnat matriculat al centre, apareix a la Taula III.

Les Taules II i III posen de manifest dos fets especialment rellevants; en primer lloc la diferència d'incidència entre comarques que, seguint Moret (1996), més que a factors de fidelitat lingüística (recordeu els comentaris previs respecte a la baixa consciència lingüística dels parlants de la Franja), estaria relacionada amb el major o menor contacte amb Catalunya. És a dir, l'alumnat de la Ribagorça, la Llitera i el Baix Cinca (i, en definitiva, les seves famílies) sent més a prop la necessitat del coneixement de la llengua catalana ja que les seves sortides tant laborals com de continuació del seus estudis universitaris es troben íntimament lligades a la comunitat catalana. Evidentment, aquest mateix fet afectaria inversament els interessos de l'alumnat a les comarques més allunyades (Casp i Matarranya). Un segon aspecte a considerar és que dins les comarques on hi ha hagut una més gran incidència, són els pobles més petits (amb una economia bàsicament rural) on aquesta se situa sempre al voltant del cent per cent de matriculats. En canvi, als nuclis de població més importants (com per exemple Fraga) la davallada respecte als anteriors és notable. L'explicació d'aquesta realitat es troba sens dubte lligada al desenvolupament econòmic (especialment en el sector serveis) a les capitals de comarca, que ha comportat un fort creixement migratori, en gran mesura format per castellanoparlants, que viuen com un fet natural la situació de privilegi de la llengua castellana en les comarques orientals de l'Aragó. Aquesta circumstància faria innecessari qualsevol esforç per conèixer la llengua i la cultura d'aquests territoris.

Taula III. Centres, alumnat i percentatge sobre el total, per localitats i comarques, que al llarg del curs 94/95 van participar al Conveni MEC/DGA

LOCALITAT	COMARCA	ALUMNAT	%
Areny de Noguera	Ribagorça	23	100%
Benavarri	Ribagorça	89	100%
Montanui	Ribagorça	20	100%
Pont de Montanyana	Ribagorça	6	100%
Sopeira	Ribagorça	5	100%
Tolba	Ribagorça	9	100%
Fraga (Col. Santa Ana)	Baix Cinca	160	95%
Fraga (CP Miguel Servet)	Baix Cinca	302	74%
Fraga (CP San José de C.)	Baix Cinca	474	78%
Fraga (IB Ramón J. Sender)	Baix Cinca	197*	40%
Fraga (IES Bajo Cinca)	Baix Cinca	41*	30%
Mequinensa	Baix Cinca	283	98%
Saidí	Baix Cinca	195	98%
Torrent	Baix Cinca	98	100%
Albelda	Llitera	82	100%
Camporrells	Llitera	6	100%
Castellonroi	Llitera	44	100%
El Campell	Llitera	56	90%
El Gaió	Llitera	14	78%
El Torricó	Llitera	116	95%
La Melusa	Llitera	5	100%
Tamarit (IES)	Llitera	170*	68%
Tamarit	Llitera	312	87%
Valldellou	Llitera	6	100%
Vencillón	Llitera	27	100%
Faió	Casp	36	93%
Favara	Casp	47	41%
Maella	Casp	44	23%
Nonasp	Casp	26	30%
Arenys de Lledó	Matarranya	5	31%
Calaceit	Matarranya	64	62%
Lledó	Matarranya	11	55%
Massalió	Matarranya	39	75%
Queretes	Matarranya	33	63%
3045			
(*) Alumnat de Secundària.			

Reproduït de Gobierno de Aragón, 1995.

En qualsevol cas, malgrat unes dades que poden semblar encoratjadores, no podem pas obviar que, encara avui, hi ha un cert percentatge d'alumnes que no poden accedir a la possibilitat d'estudiar la seva llengua i que, en la major part de les escoles que segueixen

el programa, no s'ha arribat als sostres marcats pel Conveni (Huguet, 1991; Huguet i Jové, 1994). D'altra banda, es troba a faltar una avaluació institucional del programa que en consideri els efectes sobre les llengües i els resultats escolars de l'alumnat¹⁰, i una potenciació de la investigació sociolingüística i psicolingüística que, en un termini mitjà, tingui com a efecte un coneixement millor del marc social i educatiu bilingüe i propiciï una clarificació de l'ambigüitat que, com ja hem dit, domina el tema de les llengües en les comarques orientals de l'Aragó. Sense aprofundir més en el tema, però accentuant aquest apartat, podem citar paraules del mateix José R. Bada que, tot fent referència a les investigacions dutes a terme fins avui sobre la llengua a la franja oriental de l'Aragó, diu:

"Es tracta d'una investigació quasi exclusivament filològica, dialectològica, però no sociolingüística en termes generals, i realitzada amb escassíssima participació dels lingüistes aragonesos, que només s'han interessat pel tema a partir dels anys setanta, tret de dues o tres honorables excepcions" (Bada, 1990, pàg. 22);

de tal manera que corrobora el desequilibri que hi ha a favor d'estudis de caràcter filològic, d'altra banda sempre escassos, davant d'aquells que tenen com a objecte l'àmbit social, psicològic o educatiu.

I són precisament aquests aspectes els que, per finalitzar, ens porten a endinsar-nos breument en certes qüestions valoratives i previsions de futur. Hem vist la progressiva receptivitat i suport de les famílies a l'opcionalitat de l'assignatura de llengua catalana a les escoles de la Franja d'Aragó; aquest fet obliga a fer una valoració clarament positiva del Conveni MEC/DGA. D'altra banda, a ningú no se li escapa que l'augment de prestigi del català mitjançant la seva presència escolar pot comportar la modificació de les actituds vers les llengües i, consegüentment, de la consciència lingüística dels parlants (Huguet i Biscarri, 1995). En aquest sentit, no seria estrany que en un futur proper certs sectors de la població no es limitessin a assistir a classes de català, sinó que reivindicassin una major presència d'aquesta llengua en el context escolar. En aquestes circumstàncies, un

(10) Des de fora de l'àmbit institucional, treballs recents (HUGUET i VILA, 1996, 1997) han analitzat les conseqüències del Conveni MEC/DGA, i han constatat que l'alumnat que assisteix a classes de català té una competència lingüística en llengua catalana més pobre que els escolars de Catalunya, però té un coneixement del castellà semblant als seus iguals aragonesos i, el que és més important, superior al de l'alumnat que no assisteix a classes de català de forma optativa. Aquests resultats s'explicarien des de la formulació de CUMMINS (1979) sobre la Hipòtesi d'Interdependència Lingüística; així l'assistència a classes de català comportaria una certa sistematització de la pròpia llengua, la qual cosa incidiria en una major significació i millor aprofitament d'un context escolar que utilitza el castellà com a vehicle d'instrucció.

tractament específic de la llengua catalana a l'educació infantil que eviti l'actual ruptura llengua de la llar / llengua d'instrucció, i la seva consideració com a llengua vehicular de certs continguts escolars, semblen vies conseqüents per a un tractament curricular de les llengües basat en els postulats en què avui treballa l'educació bilingüe i als quals hem fet referència al començament d'aquest treball. En concret, dels models revisats, és evident que són els de *manteniment de la llengua i cultura* els que semblen més adients al context sociolingüístic de l'Aragó catalanòfon.

La resposta queda a les mans de l'administració autonòmica, que entre els seus reptes imminents té el traspàs de competències educatives i l'elaboració, d'acord amb el que estableix el nou Estatut d'Autonomia, d'una Llei de Corts d'Aragó que obri la possibilitat de garantir l'ensenyament de les llengües pròpies i els drets dels seus parlants en les zones d'utilització predominant. Davant 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.

Referències bibliogràfiques

- AGUADO, T. (1987): "La influencia del bilingüismo en el rendimiento y adaptación escolar de los alumnos de EGB en la franja oriental de Aragón". *Cuadernos de Estudios Caspolinos*, 13, p. 287-336.
- ALCOVER, C. (1988): "L'ensenyament del català: una perspectiva educativa optimista". *Batecs*, 1, p. 9.
- ALCOVER, C. (1992): *La Comunidad Catalanófona de Aragón: una minoría cultural*. Comunicació presentada a les Jornades de Multiculturalisme y Educación de Personas Adultas. Saragossa.
- ALCOVER, C. (1996): "Deu anys d'ensenyament del català a la Franja", *Batecs*, 15, p. 6-7.
- ARENAS, J. (1990): *Llengua i Educació a la Catalunya d'avui*. Barcelona: La Llar del llibre.
- ARENAS, J. (1993): "Las lenguas en el sistema educativo de Catalunya". A M. SIGUAN (coord): *Enseñanza en dos lenguas*. Barcelona: ICE/Horsori.
- ARNAU, J. (1992): "Educación bilingüe: modelos y principios psicope-

- dagógicos". A: J. ARNAU; C. COMET; J.M. SERRA; I. VILA: *La educación bilingüe*. Barcelona: ICE/Horsori.
- ARNAU, J. (1995): "Els programes d'immersió primerenca, són programes diferents?" *Temps d'Educació*, 13, p. 199-220.
- ARTIGAL, J.M. (coord.) (1995): *Els programes d'immersió als territoris de llengua catalana*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- BADA PANILLO, J.R. (1990): *El debat del català a l'Aragó (1983-1987)*. Calaceit: Edicions del migdia.
- BEL, A. (1990): "El programa d'immersió: alguns resultats", *Escola Catalana*, 274, p. 26-27.
- CONTE, A.; CORTÉS, CH.; MARTÍNEZ, A.; NAGORE, F.; VAZQUEZ, CH. (1977): *El Aragón: identidad y problemática de una lengua*. Saragossa: Librería General.
- CUMMINS, J. (1979): "Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children", *Review of Educational Research*, 49 (2), p. 222-251.
- FISHMAN, J.A. (1976): *Bilingual education*. Rowley (Massachusetts): Newbury House.
- FISHMAN, J.A. (1977): "The sociology of bilingual education". A: B. SPOLSKY; R.L. COOPER (eds.): *Frontiers of bilingual education*. Rowley (Massachusetts): Newbury House.
- FISHMAN, J. A.; LOWAS, J. (1970): "Bilingual education in sociolinguistic perspective". *Tesol Quarterly*, 4, p. 215-222.
- GARCÍA MACÍAS, I. (1993): "Más profesores para enseñar catalán". *Heraldo de Aragón*, Sección Educación, p.11.
- GENESSE F.; LAMBERT, W.E.; HOLOBOW N.E. (1986): "La adquisición de una segunda lengua mediante inmersión: el enfoque canadiense". *Infancia y Aprendizaje*, 33, p. 27-36.
- GIMENO, CH.L.; NAGORE, F. (1989): *El Aragón hoy*. Osca: Publicacions d'o Consello d'a Fabla Aragonesa.
- GOBIERNO DE ARAGÓN (1995): *Diez años de enseñanza de la lengua catalana en Aragón*. Saragossa: Diputación General de Aragón.
- HAMERS, J.F.; BLANC, M. (1983): *Bilingualité et bilinguisme*. Brussel-les: Mardaga.
- HERNÁNDEZ, F. J. (1996): "La normalització lingüística de l'ensenyament al País Valencià", *Butlletí del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya*, 97, p. 52-57.
- HUGUET, A. (1991): *Bilingüisme social al Baix Cinca: Una anàlisi des de la perspectiva escolar*. Fraga: Institut d'Estudis del Baix Cinca /IEA.
- HUGUET, A. (1992): "Hábitos lingüísticos en un contexto social diglósico: El caso del Baix Cinca". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 16, p.111-118.
- HUGUET, A. (1994): "Hacia un modelo para el tratamiento curricular de las lenguas en el Aragón oriental". *Revista de Educación*, 305, p.429-448.

- HUGUET, A. (1995): *El coneixement lingüístic dels escolars de la Franja: Conclusions de la seva avaluació*. Fraga/Lleida: Institut d'Estudis del Baix Cinca-Universitat de Lleida.
- HUGUET, A.; BISCARRI, J. (1995): "Actitudes lingüísticas de los escolares en el "Baix Cinca". Incidencia de algunos factores". *Revista de Formación del Profesorado*, 23, p. 163-175.
- HUGUET, A.; JOVÉ, R. (1994): "Cinc anys de català a les escoles de la franja d'Aragó: incidència en el Baix Cinca". *Perspectiva Escolar*, 182, p. 55-59.
- HUGUET, A.; VILA, I. (1996): "El conocimiento del catalán y castellano de los escolares de 6º de EGB de la Franja Oriental de Aragón". A: M. SIGUAN (coord.): *La enseñanza precoz de una segunda lengua en la escuela*. Barcelona: ICE/Horsori.
- HUGUET, A.; VILA, I. (1997): "Nuevas aportaciones a la Hipótesis de Interdependencia Lingüística en escolares bilingües", *Infancia y aprendizaje*, 79, p. 21-34.
- LAMBERT, W.E. (1974): "A Canadian Experiment in the Development of bilingual competence". *Canadian Modern Language Review*, 31 (2), p. 108-116.
- LAMBERT, W.E. (1981): "Un experimento canadiense sobre desarrollo de competencia bilingüe. Programa de cambio de lengua hogar-escuela". *Revista de Educación*, 268, p. 167-177.
- LAMBERT, W.E.; TUCKER, G.R. (1972): *The bilingual education of children: The St. Lambert experiment*. Rowley (Massachussets): Newbury House.
- LLADÓ, J. (1996): "La reforma educativa i l'aprenentatge de la llengua catalana a les Illes Balears", *Butlletí del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya*, 97, p. 48-51.
- MACKEY, W.F. (1970): "A typology of bilingual education". *Foreign Language Annals*, 3-4, p. 596-608.
- MACKEY, W.F. (1976): *Bilingualisme et contact des langues*. París: Kilinck-sieck.
- MARTÍN, M.A.; FORT, M.R.; ARNAL, M.L.; GIRALT, J. (1995): *Estudio Sociolingüístico de la Franja Oriental de Aragón*. Saragossa: Seminario de Investigaciones Lingüísticas. Universidad de Zaragoza.
- MARTÍNEZ FERRER, J. (1990): "El aprendizaje lectoescritor en el medio bilingüe aragonés: repercusiones escolares de la diglosia". *Revista de Investigación Educativa*, 8 (15), p. 7-18.
- MARTÍNEZ FERRER, J. (1995): *Bilingüismo y enseñanza en Aragón*. Saragossa: Edicions de l'Astral.
- MORET, H.; SASOT, M. (1996): *Aproximació descriptiva a la llengua de Saïdí*. Fraga: Institut d'Estudis del Baix Cinca/IEA.
- MORET, H. (1996): "Deu anys d'ensenyament del català a l'Aragó: l'ensenyament d'una altra llengua instrumental", *Batecs*, 15, p. 4-5.
- MUNAR, M. (1992): "Ensenyament en català a les Illes Balears", *Escola Catalana*, 289, p. 22-24.

- NAGORE, F.; CORTÉS, Ch. (1977): "El aragonés". A: E. FERNÁNDEZ CLEMENTE (dir.): *Los Aragoneses*. Madrid: Istmo.
- PALLAROL, J. (1990): "L'occità a la Vall d'Aran i el català a la Franja de Ponent". *Batecs*, 10, p. 6-7.
- PASCUAL, A.F. (1982): "Multa por hablar catalán". *El Ribagorzano* (Graus), 22 /3a època.
- PASCUAL, V.; SALA, V. (1996): "Escola i política lingüística al País Valencià", *Temps d'Educació*, 16, p.195-221.
- QUINTANA, A. (1996): "L'ensenyament en llengua catalana a l'Aragó dels orígens a 1984", *Batecs*, 15, p. 2-3.
- SÁNCHEZ, M.P.; TEMBLEQUE, R.R. de (1986): "La educación bilingüe y el aprendizaje de una segunda lengua: sus características y principios fundamentales", *Infancia y Aprendizaje*, 33, p. 3-26.
- SBERT, M. (1992): "Expectatives davant l'ensenyament en català a les Illes Balears", *Escola Catalana*, 289, p. 18-21.
- SERRA, J.M. (1989): "Resultados académicos y desarrollo cognitivo en un programa de inmersión dirigido a escolares de nivel socio-cultural bajo". *Infancia y Aprendizaje*, 47, p. 55-65.
- SERRA, J.M. (1997): *Immersion lingüística, rendiment acadèmic i classe social*. Barcelona: Horsori.
- SIGUAN, M. (1992): *España plurilingüe*. Madrid: Alianza Editorial.
- SIGUAN, M.; MACKAY W.F. (1986): *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana.
- SKUTNABB-KANGAS, T. (1981): *Bilingualism or not: The education of minorities*. Clevedon: Multilingual Matters.
- SKUTNABB-KANGAS, T. (1988): "Multilingualism and the education of minority children". A: T. SKUTNABB-KANGAS; J. CUMMINS (eds.): *Minority Education. From Shame to Struggle*. Clevedon: Multilingual Matters.
- SWAIN, M. (1978): "Home-School Language Switching". A: RICARDS, J.C. (ed.). *Under-Standing Second Language Learning: Issues and Approaches*. Rowley (Massachussets): Newbury House.
- VILA, I. (1992): "La educación bilingüe en el Estado español". A: J. ARNAU; C. COMET; J. M. SERRA; I. VILA: *La educación bilingüe*. Barcelona: ICE/Horsori.
- VILA, I. (1993): "Diez años de normalización lingüística en la enseñanza". A: M. Siguan (coord.): *Enseñanza en dos lenguas*. Barcelona: ICE/Horsori.
- VILA, I. (1995): *El català i el castellà en el Sistema Educatiu de Catalunya*. Barcelona: Horsori.
- ZAPATER, I. (1992): *La Ribera Baixa del Cinca: una comarca-frontera*. Fraga: Institut d'Estudis del Baix Cinca-IEA.

Paraules clau

Bilingüisme

Educació

Diglossia

Abstracts

Situados en el contexto sociocultural y lingüístico de la Franja oriental aragonesa, donde las lenguas en contacto (castellano y catalán) coexisten en condiciones de fuerte desequilibrio a favor de la primera de ellas, y pasados diez años de la regulación del programa de enseñanza de la lengua catalana mediante el Convenio de Cooperación suscrito en noviembre de 1.986 entre el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) y el Departamento de Cultura y Educación de la Diputación General de Aragón (DGA); en el artículo se analiza la respuesta del alumnado y se proponen futuras líneas de actuación.

Placés dans le contexte socioculturel et linguistique de l'Aragon oriental, où les langues en contact (castillan et catalan) se trouvent en une situation très déséquilibrée à faveur de la première, et après dix ans de la régulation du programme pour l'enseignement de la langue catalane grâce à une Convention de Coopération signée le mois de novembre de 1.986 entre el Ministère d'Éducation central (MEC) et le Département de Culture et Education de la Communauté Autonome d'Aragon (DGA); dans cet article on analyse la réponse des élèves et on propose des lignes d'actuation pour le future.

Placed in the linguistic and sociocultural context of the Aragon oriental area, where the two contact languages (castilian and catalan) coexist in a strong unbalanced conditions on behalf of the first one, and after ten years from the teaching program of regulation for the catalan language through the Cooperation Agreement signed between the central Educational Ministry (MEC) and the autonomic Cultural and Educational Departament of the Diputación General de Aragon (DGA) in november 1986; in this paper we analyse the reponse among the students and we suggest future proceedings.