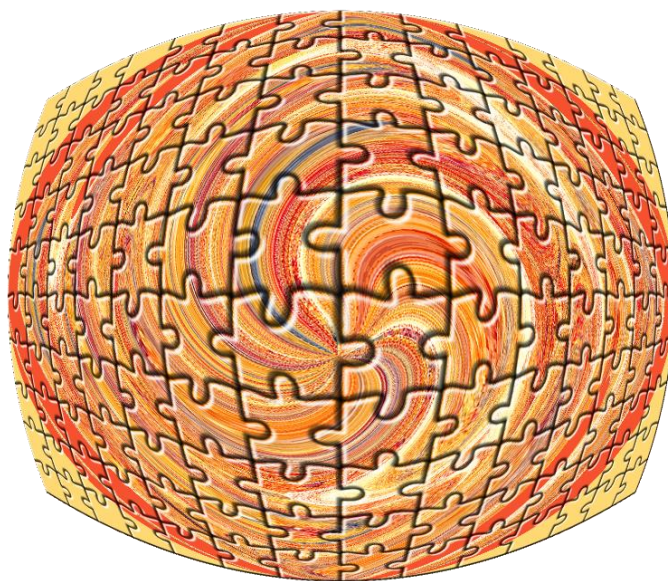


Hizkuntzak, Ondarea eta Identitateak. Hezkuntza ikuspegia
Lengas, patrimòni e identitats. Perspectiva educativa
Lenguas, patrimonio e identidades. Perspectiva educativa
Langues, patrimoine et identités. Perspective éducative
Languages, Heritage and Identities. An Educational Perspective



Luis M^a Naya
Marie Anne Chateaufreynaud
Paulí Dávila
(Editores)

DELTA
PUBLICACIONES

FICHA DE CATALOGACIÓN BIBLIOGRÁFICA

Título: Hizkuntzak, Ondarea eta Identitateak. Hezkuntza ikuspegia / Lengas, patrimonì e identitats. Perspectiva educativa
Lenguas, patrimonio e identidades. Perspectiva educativa / Langues, patrimoine et identités. Perspective éducative
Languages, Heritage and Identities. An Educational Perspective

Editores: Luis M^a Naya, Marie Anne Chateaufort y Paulí Dávila

ISBN: 978-84-17526-15-3

Edición: Primera

Año de edición: 2018

Páginas: 406

Formato: 17×24 cm

Área: Universidad

Materia(s): JN - Educación Pedagogía
C - Lenguas

Serie: Educación

Colección: Memoria, historia y patrimonio educativo

Editor gerente: Fernando M. García Tomé

Diseño de cubierta: Outdesign, Publishing Services

Interior: Outdesign, Publishing Services

El contenido de este libro está disponible en ADDI, el Archivo Digital para la Docencia y la Investigación de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) <https://addi.ehu.es/>



Depósito Legal M-20532-2018



www.ediberun.com

Alianza editorial integrada por:

DELTA PUBLICACIONES
Avda. Mediterráneo, 42
28007 Madrid
ESPAÑA
Tel. +34 856 643 557
www.deltapublicaciones.com

GRUPO VANCHRI
Trovador, 55 Fracc. Colinas del Sur
01430 México, D.F.
MÉXICO
Tel. +52 55 56435591
www.grupovanchri.com

LÍBRYCO
David Luque 560 L10 Paseo Gral Paz
5000 Córdoba
ARGENTINA
Tel. +54 351 4510345
www.libryco.com

Un primer debate sobre la presencia escolar del asturiano. La I Asamblea Regional del Bable de 1973

MARCOS RODRÍGUEZ ÁLVAREZ
Universidá d'Uviéu
rodriguezamarcos@uniovi.es

Resumen

En noviembre de 1973 la asociación Amigos del Bable, grupo asturiano de conservación lingüística cercano a los postulados de la cultura oficial que preconizaba una atención al idioma autóctono desde concepciones dialectológicas y folcloristas, convoca la *I Asamblea Regional del Bable*. El acto, que pretendía reunir a aquellas personas interesadas en el estudio y en la producción de piezas líricas y humorísticas en lengua asturiana, se proyecta como un foro de discusión acerca del estado de urgencia en el que se encontraba el idioma asturiano y exploración de vías para la promoción y divulgación del mismo. En esta línea, la Asamblea constituyó un primer reconocimiento de la realidad bilingüe que presentaban las aulas asturianas y de las implicaciones que generaban este hecho en el ámbito escolar, esbozándose por vez primera, y de acuerdo con las prescripciones de la reciente Ley General de Educación (1970), un conjunto de propuestas para el tratamiento educativo de la lengua de Asturias.

Nuestro estudio pretende analizar el encaje proyectado por la Asamblea para el estudio del asturiano dentro del nuevo marco normativo, las concepciones lingüísticas desde las que éste se planteaba y las implicaciones que tuvo en el devenir de un proceso de escolarización de la lengua asturiana que a partir del año 1974, con la aparición del movimiento moderno de reivindicación lingüística de Asturias liderado por una nueva generación de jóvenes universitarios, tomará un nuevo rumbo hacia posicionamientos demandantes de normalización sociopolítica para el idioma.

Palabras Clave: Lengua asturiana, educación bilingüe, conflicto lingüístico, planificación lingüística escolar.

1. INTRODUCCIÓN

En 1969 el periodista de origen langreano y alto funcionario del Régimen, José León Delestal, crea en Madrid el colectivo Amigos del Bable. El grupo sumará apoyos entre particulares interesados por la singularidad lingüística asturiana, personalidades relacionadas en muchos casos con la Universidad de Oviedo y el Instituto de Estudios Asturianos (IDEA), principales instituciones de la cultura oficial en la región, que en los últimos años venían desarrollando una labor investigadora en torno a la lengua asturiana desde una perspectiva eminentemente folclorista y dialectológica, ahondando en la conceptualización del idioma como un código subsidiario, arcaico y fragmentado (Geniola, 2014; Rodríguez Valdés, 2006).

En comunión con la línea que marcaban las mencionadas instituciones, la actividad de los Amigos del Bable nunca revistió ningún tipo de pretensión normalizadora sobre la lengua autóctona, limitándose a promover su tradición literaria y su investigación desde

una óptica marcadamente folclórica. El propio Delestal recalca que “jamás he pretendido (...) que los asturianos vuelvan a hablar cotidianamente el bable de sus antepasados. Sí he intentado, y sigo intentando, que no desaparezca la literatura en bable, y que prosiga su creación” (citado por Brugos, 1995: 61-62). Como indica San Martín (2006: 282), las declaraciones vertidas por el fundador y presidente del colectivo lingüístico confirman que la iniciativa “solo aspira (...) a mantener una literatura viva pero sin hablantes”, es decir, a desenvolver un conservacionismo puramente contemplativo del idioma asturiano. De acuerdo con estos parámetros, los esfuerzos del grupo se centraron en la edición de libros y discos de canción, poesía y humor en lengua asturiana –de escaso alcance–, así como en la difusión y promoción de este tipo de literatura a través de artículos, recitales, concursos y conferencias de carácter estrictamente divulgativo o lúdico (Bauske, 1998: 41-43; San Martín, 2006: 279-280).

De este modo, Amigos del Bable jamás se perfiló como un movimiento popular de reivindicación lingüística al estilo de los aparecidos durante la década de los 60 en territorios como Euskadi, Cataluña y Galicia, donde la demanda de la lengua se vinculó a un conjunto más amplio de proclamas sociales y políticas de índole antifranquista, sino como una especie de círculo de lectores interesados en la adquisición periódica de las obras más populares de la literatura costumbrista en lengua asturiana. En este sentido, la iniciativa podría catalogarse como un grupo, más bien reducido, de nostálgicos interesados por degustar en la privacidad de sus hogares un tipo de literatura asturiana que, por otro lado, presentaba en líneas generales una temática tradicionalista perfectamente concordante con los principios morales y sociales que preconizaba el Franquismo.

2. LA I ASAMBLEA REGIONAL DEL BABLE. UN PRIMER DEBATE SOBRE LA PRESENCIA DEL ASTURIANO EN LAS ESCUELAS

Como se ha dicho, Amigos del Bable no supuso un movimiento de reivindicación lingüística, sino, más bien, un círculo conservacionista dedicado al mantenimiento museístico del idioma asturiano y de su literatura. De todos modos, aunque el grupo no participó de las corrientes de demanda popular que, a modo de las desarrolladas en territorios como Galicia, Cataluña y Euskadi, exigían la normalización de sus lenguas propias en la enseñanza, sí que manifestó, una vez aprobada y publicada la Ley General de Educación¹, su intención de que el asturiano tuviese presencia en las aulas de la región, dentro de los parámetros marcadamente diglósicos y subsidiarios que movilizaban la acción y pensamiento general del colectivo.

El acto que reúne mayor interés en cuanto a la concepción lingüística de la asociación en materia educativa lo constituye la *I Asamblea Regional del Bable*, congreso de expertos y escritores en lengua asturiana promovido por Amigos del Bable y celebrado en noviembre de 1973 en Uviéu. La mayoría de los ponentes participantes en la reunión coincidían en hacer un primer diagnóstico inicial: el asturiano vivía un evidente retroceso social que lo colocaba en una situación de claro peligro de extinción, por lo que se hacía urgente arbitrar medios de protección y divulgación para el idioma². Era éste precisamente el objetivo que se planteaba la

¹ Aprobada en agosto de 1970 e influida precisamente por las presiones de los movimientos populares de reivindicación lingüística, la LGE reconocía, al menos sobre el papel, la enseñanza de la “lengua nativa” en las etapas de Educación Preescolar (art. 14) y de Enseñanza General Básica (art. 17).

² Ver Alarcos Llorach; (1980: 22); Álvarez Buylla (1980: 174); Blázquez Fabián (1980: 67) y García Arias (1980).

Asamblea, misma finalidad que desde sus orígenes perseguía la sociedad promotora del evento. Un fin de promoción lingüística que, como Delestal reiteraba aprovechando los actos del congreso, no proyectaba que “Asturias volviera al Bable, a sus diversos Bables, como lengua viva, como moneda de uso diario”, pues como el presidente afirmaba “jamás he pensado en una Asturias bilingüe” (Delestal, 1980: 106). El objetivo trazado por Amigos del Bable presentaba la paradójica pretensión, como el mismo Delestal reconocía, de iniciar un proceso de conservación de la lengua asturiana “sin que para ello sea condición imprescindible que toda Asturias o parte de ella tenga que practicarla verbal y cotidianamente, cosa esta última que todos sabemos inviable y acaso no muy conveniente” (Ibíd.: 107). De este modo, la lengua asturiana se advertía como una especie de naturaleza muerta, un bodegón costumbrista que debía ser contemplado y reproducido a través de sus formas literarias clásicas. Por consiguiente, la conservación del idioma exigía las mismas técnicas de mantenimiento y estudio que precisaba una pieza artística. Cómo asegurar, pues, el futuro de la lengua asturiana: interesando y formando a las nuevas generaciones en el conocimiento de la literatura en asturiano y en sus técnicas de análisis; y dónde acometer esta tarea divulgadora entre las y los jóvenes: “ante todo, [en] la escuela”, concluía Delestal (Ibíd.: 113).

En realidad, el periodista langreano ya encomendara a los maestros y maestras de Asturias la realización de esta labor de divulgación escolar de la lengua asturiana años atrás. Apenas un mes después de la publicación de la Ley General de Educación, el promotor de Amigos del Bable planteaba en el *V Congreso Mundial de Sociedades Asturianas*, una serie de conclusiones sobre el mantenimiento del asturiano entre las que se proponía:

“dirigirse a las autoridades docentes de la región y a todo el Magisterio asturiano (...) para que en las aulas escolares y a lo largo de todo el curso, se dediquen algunas horas de lectura y recitado de la literatura bable, a fin de que las jóvenes generaciones lleguen a conocerla, y conociéndola, puedan después amarla y cultivarla” (en *Asturias Semanal*, 26/IX/1970: 21).

Las palabras de Delestal denotaban las amplias diferencias existentes entre los movimientos lingüísticos de Euskadi, Galicia y Cataluña, con respecto a los postulados manejados por el colectivo proteccionista asturiano. Mientras que en estos territorios, antes aún de que existiera un mínimo marco legal que así lo contemplase, se solicitaba el reconocimiento oficial de la enseñanza de las respectivas lenguas propias, Amigos del Bable, en el marco de una nueva situación legislativa que, sobre el papel, propiciaba la introducción de los idiomas subnacionales en el sistema educativo, evitaba alzar su propuesta a los poderes públicos, limitándose a solicitar una acción voluntarista por parte del profesorado para que, de forma particular, prestase atención, no a la enseñanza de la lengua asturiana, sino al estudio y cultivo de su literatura. Sin embargo, en esta nueva ocasión, la *I Asamblea Regional del Bable* se iba a mostrar sustancialmente más ambiciosa y entre las ocho conclusiones para la conservación de la lengua asturiana que emitía como resultado final del simposio, recogía la determinación de “elear a los organismos competentes, tanto provinciales como nacionales, mociones encaminadas a conseguir una mayor atención hacia la lengua y el folklore regional en los centros escolares de EGB” (Asamblea Regional Bable, 1980: 225).

Pero ¿Cómo enfocaba la Asamblea esta atención escolar a la lengua asturiana dentro del marco de actividad conservacionista que perfilaba la órbita de Amigos del Bable? Varias fueron las ponencias que tocaron aspectos relativos a la enseñanza del asturiano, pero, de entre todas ellas, el asunto fue particularmente tratado por el maestro Mariano Blázquez Fabián en una conferencia titulada “*El papel que le corresponde a los centros docentes en relación con el bable*”, que merece nuestro detenimiento.

La ponencia de Blázquez Fabián trataba con cierta profundidad un tema inédito hasta la fecha, como era la presencia de la lengua asturiana en las aulas y el tratamiento didáctico que ésta había de recibir. Un primer aspecto sobre la misma que cabe reseñar es la evidente premisa diglósica de la que partía el ponente: “el lugar principal dentro de las enseñanzas lingüísticas le corresponde sin duda alguna a la lengua nacional”, aseveraba Blázquez (1980: 76), idioma de la unidad española conformado mediante el concurso histórico de todas las hablas regionales, lo que hacía de él lengua de la cultura, “mucho más potente, flexible y elaborada que las lenguas regionales” (Ibíd.)³. Con todo ello, “nuestra habla vernácula –seguía el autor-, aunque ocupa un lugar secundario en relación a la lengua nacional, no debe ser ignorada ni despreciada” (Ibíd.).

Mientras que el tono general de la Asamblea dibujaba un panorama en el que el asturiano se sobreentendía como una realidad a punto de perecer, un código olvidado que tan solo podía ser encontrado en contados volúmenes almacenados en las bibliotecas y en la voz de ancianos que habitaban en remotas áreas rurales, Blázquez Fabián reconocía que ésta era la lengua materna, viva por tanto, de una buena proporción del alumnado asturiano, el idioma con el que un notable número de niños y niñas de la región accedían a la escuela. Aspecto que no solo constataba el autor de forma particular, sino que también era apreciado por una buena cifra de docentes de EGB a quienes el propio Blázquez había encuestado (Ibíd.). Ahora bien, el ponente alertaba, al igual que sus colegas, del momento crítico que atravesaba el idioma. Un retroceso social sobre el que incidían diversos factores, de entre los cuales, uno merecía ser especialmente reseñado por su directa correlación con la escuela.

En un atinado análisis, Blázquez detectaba un alto nivel de prejuicio lingüístico entre los asturhablantes como aspecto determinante de la regresión social que sufría la lengua⁴. Un auto-odio hacia la forma idiomática familiar que, según relataba el autor, la escuela promovía y consolidaba al desenvolver su actividad íntegramente en la lengua oficial, desterrando, “casi siempre sin ninguna explicación”, los elementos de un idioma asturiano que era percibido por una amplia mayoría del profesorado como un problema de cara a la correcta aprehensión del castellano por parte de sus alumnos y alumnas. Así pues, señalaba Blázquez, “no es extraño que el niño llegue a convencerse de que realmente es cierto que el bable es una forma de expresión incorrecta, como oye decir con frecuencia” (Ibíd.: 69). Contrariamente crítico con esta tendencia, el ponente advertía en la lengua asturiana un conjunto de valores y posibilidades didácticas que, bajo un correcto tratamiento, podían resultar de gran utilidad para la formación integral del alumnado (Ibíd.) y, sin dejar pasar la oportunidad subordinante, para favorecer el enriquecimiento del patrimonio nacional (Ibíd.: 67, 76). Así, Blázquez, diferenciaba dos principios, interrelacionados entre sí, para llevar a la práctica este correcto tratamiento lingüístico en las aulas; por un lado, los correspondientes a la actitud docente y, por otro, los que apuntaban hacia la actuación docente.

En lo tocante al primer aspecto, “le correspond[ía al profesorado] –a juicio del autor- una actitud de estima y respeto hacia el habla local” (Ibíd.), evitando de este modo la aparición de traumas infantiles. Esta actitud exigía de los y las docentes un conocimiento, lo más completo posible, de la lengua propia de su alumnado, lo que favorecería la integración del propio maestro o maestra en la comunidad, al tiempo que le proporcionaría “un importante

³ En esta línea Neira (1980: 192-194) expresaba que “el castellano es la lengua superior, apta para decirlo todo. En el ambiente cultural, en la enseñanza, en las situaciones solemnes o «importantes», en la escritura, el castellano se siente como el instrumento adecuado de expresión y comunicación”.

⁴ “Para la mayor parte de nuestros conciudadanos utilizar el bable es «hablar mal». (...) Este prejuicio demoledor induce frecuentemente al asturiano a abandonar sus formas peculiares de expresión” (Blázquez Fabián.: 68)

arsenal de recursos didácticos que harán más fecunda su labor docente” (Ibíd.). Continuaba el autor haciendo referencia a los aspectos concernientes a la actuación educativa, sin salirse un ápice, eso sí, de la disposición de mínimos dispuesta por el Ministerio en la LGE y en las orientaciones de ésta derivadas⁵. El ponente se situaba en una perspectiva de claro enfoque transicional que miraba hacia la educación preescolar y primeros cursos de la EGB como las etapas educativas en la que cabía una presencia lógica y fundamental de la lengua propia de Asturias (Ibíd.: 73)⁶, otorgándole una doble funcionalidad: favorecer la adaptación de los niños y niñas asturianas en los primeros periodos de escolaridad, a los que éstos y éstas solían llegar, según Blázquez, con un entendimiento bastante adecuado del castellano pero sin apropiadas competencias expresivas en esta lengua (Ibíd.: 69), y, por otro lado, como herramienta y soporte educativo para la enseñanza de otras asignaturas. A este respecto, Blázquez tomaba como punto de partida el “axioma generalmente admitido [de] que la enseñanza (...) ha de partir de las experiencias y conocimiento que el niño ya posee, en los que han de insertarse las nuevas adquisiciones”, para determinar que tal “principio aconseja al docente echar mano del bable, como punto de partida y como ayuda didáctica” (Ibíd.:71). Así, una primera fórmula propuesta por el autor para el tratamiento escolar de la lengua asturiana se centraba en una revalorización del idioma por parte del profesorado para aprovecharlo “como ayuda, como recurso didáctico, para las distintas áreas de aprendizaje, especialmente de la lengua nacional” (Ibíd.: 77)⁷, a la par que se señalaba la conveniencia de “permitir al alumno nuevo, durante el periodo inicial de adaptación, el uso de su habla materna en una cierta medida si es incapaz de utilizar el castellano” (Ibíd.). De esta manera,

“el profesor debe hacer notar al escolar que su habla materna, la de su comarca, es valiosa y digna de todo respeto, pero que en la escuela es preciso usar, de ordinario, la lengua nacional, hermana de la suya, con la cual nos entendemos todos los españoles y los habitantes de los pueblos hispánicos y en la que están escritos los libros que ha de utilizar. Poco a poco, el profesor irá acostumbrando al niño a separar del castellano los elementos propios del bable (al menos en su vida académica), haciéndole notar que no se trata de que sean incorrectos, sino sencillamente que no pertenecen a la lengua nacional y ésta ha de utilizarse con la mayor pureza y perfección posibles” (Ibíd.: 69-70)

De acuerdo con las palabras de Blázquez Fabián, la atención escolar conferida al asturiano debía prestar especial atención a su comparación y distinción con respecto al castellano, facilitando el reconocimiento por parte del alumnado de los elementos propios de las dos lenguas de tal modo que desapareciesen las interferencias que sobre la segunda ejercía la primera, favoreciendo así la correcta expresión en el idioma oficial⁸.

⁵Blázquez Fabián dedicaba buena parte de su ponencia a una prolija descripción del marco jurídico en el que situaba su propuesta (Ibíd.: 70-71). En este sentido, las Orientaciones Pedagógicas publicadas por el Ministerio de Educación en 1971 concebían la incorporación de las lenguas vernáculas a la enseñanza desde una perspectiva puramente transicional. El tratamiento escolar de estos idiomas tenía por finalidad “obtener el más eficaz aprendizaje de la lengua nacional” (Ministerio de Educación y Ciencia, 1971: 18). Así, la impartición de las lenguas no castellanas tenía “alto interés” en la “enseñanza preescolar o [en] el primer curso de la Enseñanza General Básica”, pues “en el caso de que el niño no sepa castellano conviene que se parta de la propia lengua nativa para iniciarle en la lectura y escritura de la lengua nacional” (Ibíd.).

⁶Aunque también planteaba, más a vuelapluma, las posibilidades didácticas que su uso tenía en la enseñanza media (Blázquez Fabián: 75-76)

⁷Blázquez ofrecía algunos ejemplos de cómo podían emplearse elementos del léxico asturiano para la enseñanza de las áreas de conocimiento del medio natural, aspectos ortográficos y morfosintácticos para el aprendizaje de la lengua castellana y cuestiones fonológicas para la pronunciación de idiomas extranjeros (Ibíd.: 72)

⁸Aspecto que de otro lado y de forma indirecta favorecía, en correspondencia, la aprehensión de un asturiano que quedaría de igual modo depurado de aspectos castellanos.

Pero no era solamente la distinción de los elementos formales que permitían discriminar las lenguas asturiana y castellana entre sí lo que debía enseñarse al alumnado, sino también a diferenciar los espacios sociales que, de acuerdo a la norma dominante, le correspondían a cada una de ellas. Así, de acuerdo con Blázquez, el profesorado debía hacer notar que el empleo de la lengua asturiana no era en sentido estricto *incorrecto*, reconociendo en la escuela “los valores que encierra el habla vernácula y (...) la *legitimidad de su uso en los ambientes familiar y local*” (Ibíd.: 77)⁹.

Era ésta una idea ampliamente repetida a lo largo del Congreso. Ya en el discurso de apertura de la Asamblea, el presidente Alarcos Llorach (1980: 22) había señalado que la labor de Amigos del Bable y de sus simpatizantes debía consistir

“en deslindar bien los campos de la lengua oficial y de las hablas locales, en recordar que una y otras son igualmente dignas y adecuadas a sus fines, en desarraigar el temor de que expresarse en bable es rústico y poco fino. (...) *Lo que debemos hacer es cultivar en nuestras gentes los dos registros lingüísticos de que disponen, y a manejarlos distintamente y en cada momento oportuno*. Sería tan ridículo escribir un tratado de microbiología en bable, como contar en perfecto castellano a los vecinos los alifafes, desventura y odisea de nuestra cuñada en el hospital general”¹⁰.

En una línea similar, aunque con matices, se movía el discurso pronunciado por Jesús Martínez Neira. Para el profesor (1980: 198-199) carecía de sentido

“que los maestros enseñen a los niños el bable que ya conocen, ni que lo usen a destiempo. (...). Hay que hacer lo que en realidad los mismos hablantes están haciendo de un modo inconsciente: deslindar el bable y el castellano. (...) El maestro debe conocer el lenguaje habitual de sus alumnos, y acostumbrarlos a usar, “si pinta”, el término bable junto al castellano. La meta es, pues, tener conciencia de los dos sistemas lingüísticos, y usarlos de un modo consciente cuando se precise”¹¹

Distintos ponentes, pues, enfatizaban la idea del papel que la escuela debía cumplir, a su criterio, como instrumento para la enseñanza del empleo diglósico de la lengua, mostrando las situaciones y los espacios cotidianos, privados y familiares en los que el uso del registro asturiano, como si de una variedad diafásica del castellano se tratase¹², resultaban adecuados al contexto. No se trataba ya, pues, de inhibir por completo el uso de la lengua asturiana a través de la represión o repulsión escolar de la misma, tal y como venía desarrollando la práctica educativa tradicional criticada por Blázquez, sino de *corregir* a través de la escuela el empleo del asturiano, suministrando, en términos bourdieanos (ver Bourdieu, 1985: 50-55), un conocimiento y reconocimiento prácticos de las leyes inmanentes del mercado lingüístico y de las sanciones en que tales leyes se manifestaban, de tal manera que los y las alumnas incorporasen un sentido de autocensura idiomática que rigiese la alternancia de código de acuerdo con unos parámetros de tensión objetiva que

⁹ La cursiva es mía.

¹⁰ La cursiva es mía.

¹¹La inconsciencia con la que los y las asturianas hacían uso diglósico de los dos sistemas lingüísticos que conocían no constituía un acto natural, como parece dar a entender Neira, sino que respondía a todo un entramado de represiones y depreciaciones lingüísticas desenvuelto por parte de las élites sociales, económicas, culturales y políticas contra el empleo del asturiano.

¹²El profesor de filología de la Universidad de Oviedo Martínez Neira (1980: 192, 196) llegaba a señalar que “el bable funciona (...) como variante situacional del castellano”.

exigían el castellano a medida que la conversación avanzaba hacia extremos situacionales de formalidad y de elevado estatus social de la persona o grupo receptor.

Existe, sin embargo, un matiz entre las posturas presentadas por Neira y Blázquez Fabián. Mientras que el primero consideraba ridículo que el profesorado enseñase a los niños y niñas una lengua asturiana que ya conocían, algo que curiosamente no opinaba en referencia al otro idioma ya manejado por el alumnado, el castellano, el segundo si se mostraba partidario de introducir la enseñanza del idioma autóctono, de modo más o menos sistemático, en las aulas. Así, junto al modelo ya comentado por el que se esbozaba el empleo de la lengua asturiana como soporte didáctico, Blázquez proponía otras dos modalidades de enseñanza del asturiano: a) unir al uso funcional de la lengua algunas actividades discretivas para su cultivo y b) “establecer de forma sistemática, con carácter optativo y experimental (...), las enseñanzas específicas del habla vernácula de la zona como una materia más del curriculum escolar” (Blázquez Fabián, 1980: 77). Una y otra posibilidad entrañaban, a consideración de Blázquez, dificultades estructurales importantes, como eran la escasez de tiempo, la falta de preparación del profesorado y la carencia de materiales didácticos, cuestiones que obstaculizaban en mayor medida la viabilidad de la segunda posibilidad, dejando la opción de su tratamiento discretivo como la más favorable¹³, aunque sin renunciar completamente a su incorporación curricular (Ibíd.: 72-73).

El enfoque metodológico propuesto por Blázquez para estas enseñanzas era eminentemente práctico, dirigido fundamentalmente al ejercicio de la oralidad y no considerando oportuna una formación teórica sistematizada, aunque reconociendo la posibilidad de dar algún apunte gramatical esporádico para el que se tomaría como referencia la gramática castellana (Ibíd.: 73, 75). De este modo, el tratamiento escolar proyectado para el asturiano se reduciría a la realización de prácticas conversacionales preferentemente centradas en motivos de la vida familiar y local (Ibíd.: 74) y a la lectura de composiciones de la tradición literaria, contemplando dentro de ella no solo el conjunto de obras escritas íntegramente en lengua asturiana, sino también aquellas que, compuestas en castellano, incorporaban fragmentos en asturiano (Ibíd.: 75), un recurso habitualmente empleado para ilustrar diálogos puestos en boca de personajes asturianos, generalmente cuando éstos procedían de las clases trabajadoras o campesinas. La terna de actividades propias para el cultivo de la lengua asturiana en el aula se completaba con diversos ejercicios relacionados con aspectos de carácter folclórico, como la recopilación e interpretación de canciones populares, refranes, anécdotas, cuentos, leyendas y adivinanzas en lengua autóctona (Ibíd.). El modelo propuesto mostraba, pues, fuertes carencias, al obviar de modo flagrante una dotación mínimamente sistematizada de conocimientos teórico-prácticos en los campos morfosintáctico, fonético, léxico, gramatical, histórico, literario y sociolingüístico con relación a la lengua estudiada¹⁴.

Además, esta perspectiva implicaba peligros diglósicos evidentes, fundamentalmente observables en el hecho de que la competencia lingüística asturiana quedaba absolutamente desequilibrada, confiriéndose al alumnado, en el mejor de los casos, un

¹³Blázquez Fabián sugiere que este tipo de experiencias ya se estaban poniendo en marcha entre algunos escolares. Asimismo, la comunicación de Sánchez Martino (1980) versaba sobre un conjunto de actividades esporádicas en torno a la lengua asturiana desarrolladas en el curso 1970/71 con estudiantes de bachillerato del Seminario de Uviéu. A través de la prensa también tenemos constancia de experiencias de carácter similar desenvueltas en algunos centros de enseñanza básica en torno a aquellas fechas (ver *El Comercio*, 3/XII/1972: 14).

¹⁴ Como señala Itziar Idiazabal (2017: 148) “la lengua que se ha de aprender y desarrollar en la escuela necesita que sea entendida en toda su complejidad, no puede limitarse a aprender una lista de vocabulario o a memorizar una canción”.

correcto nivel de expresión oral, una deficitaria capacidad lectora y una nula o prácticamente nula capacidad escritora; dibujando con ello, y ya de partida, claras fronteras divisorias en cuanto a las esferas de uso público-privado que le correspondía a la lengua autóctona. En todo caso, los contextos normativos de uso admitidos para el asturiano quedaban perfectamente establecidos por el propio perfil de las actividades formativas proyectadas: éste resultaba un idioma adecuado para tratar aspectos referidos a su tradición literaria, al folclore y a la cultura popular, así como para la conversación cotidiana, ejercitada no solo a través de su propia práctica, sino también mediante la lectura de obras castellanas con diálogos en asturiano –en las más de las ocasiones un mero castellano asturianizado– que aleccionaba sobre los espacios, situaciones y gentes en o con las que debía emplearse cada una de las dos lenguas en contacto. Asimismo, de la ausencia de lecciones teóricas se derivaba la visión de que, a diferencia del castellano, el asturiano era un idioma carente de estructura y unidad glotológica; incapaz, por tanto, de ser recogido en una gramática¹⁵, por lo que precisaba ser observado desde la norma castellana si se deseaba profundizar con algo más de detalle en su esqueleto interno.

En este sentido, hacía Blázquez especial hincapié en que la enseñanza del asturiano debía ceñirse escrupulosamente al tratamiento de la variedad dialectológica del área en la que radicaba el centro escolar, procurando “no falsear el habla de una zona con elementos ajenos, pertenecientes a otra distinta o al castellano” (Ibíd.: 74). Esto no impedía que pudiesen darse a conocer elementos de las variantes lingüísticas limítrofes a través, por ejemplo, de canciones propias de estas otras franjas, aspecto que resultaba incluso recomendable por la oportunidad que concedía al alumnado para conocer y respetar la existencia de otras variantes dialectales, lo que podría lograrse a través de concursos escolares de canto o mediante correspondencia interescolar (Ibíd.: 74-75). Esta idea de la atomización dialectológica del asturiano, muy en la línea de la perspectiva disgregadora que el franquismo se esforzaba en imprimir a la concepción de las lenguas no castellanas¹⁶ y que marcaba la hoja de ruta de la investigación sobre la lengua asturiana desenvuelta, como se ha indicado con anterioridad, por el IDEA y la Universidad de Oviedo, constituía otro de los elementos-fuerza que atravesaban el discurso de las ponencias leídas en aquella *I Asamblea Regional del Bable*. Prácticamente la totalidad de los y las conferenciantes incidía en la multiplicidad de la lengua asturiana¹⁷, lo que en la propuesta educativa de Blázquez se traducía en un esfuerzo por visibilizar los rasgos diferenciadores entre las distintas modalidades comarcales, más que por hacer ver al alumnado el amplio conjunto de rasgos comunes a todas ellas; lo que le confería, por encima de lógicas variaciones presentes en todo idioma¹⁸, entidad lingüística propia y unitaria al asturiano.

Cabe reseñar por último que, de acuerdo con la propuesta de Blázquez, el asturiano tenía cabida en la escuela como apoyo didáctico, como registro válido para charlar de cotidianidades o tesoro cultural propio para el canto y la recitación de composiciones líricas populares,

¹⁵ Ver Alarcos Llorach (1980: 22) y Martínez Neira (1980: 197). Más crítico, García Arias (1980), aunque por entonces no se salía de esta línea, parecía madurar ya en su conferencia la posibilidad normalizadora que luego desarrollaría desde el colectivo Conceyu Bable.

¹⁶ Ver Núñez Seixas (2014: 140-142)

¹⁷ Ver Alarcos (1980a: 22); Delesta (1980) y Martínez Neira (1980: 196). No quedaban exentos de este discurso fragmentador Ana Cano (1980: 39) y Xosé Lluís García Arias (1980: 96), si bien los dos reconocían la amplia existencia de elementos comunes a todas las variantes y hacían referencia a los elementos históricos y políticos que habían influido en esta falta de unidad.

¹⁸ Lógicamente más visibles en el caso de una lengua asturiana que jamás había gozado de consideración sociopolítica ni había recibido una mínima normalización filológica.

tal y como se ha señalado, pero su uso como lengua vehicular para la instrucción no se contemplaba ni siquiera para la enseñanza de la propia lengua asturiana. El papel terciario que se le concedía al idioma vernáculo quedaba perfectamente definido cuando se señalaba que “el tiempo que se le dedicaría dentro del horario sería, naturalmente, mucho menor que el asignado a la lengua nacional, en la que se continuarían desarrollando todas las demás actividades e incluso las enseñanzas teóricas referidas al habla local” (Ibíd.: 77).

3. CONCLUSIÓN

Podemos identificar esta *I Asamblea Regional del Bable* como el espacio en el que por vez primera se introdujo una reflexión sobre la realidad bilingüe de los centros educativos asturianos y sobre la especial atención que este fenómeno requería. En este sentido, el trabajo de Mariano Blázquez Fabián debe reconocerse como un intento pionero por esbozar un posible modelo de tratamiento escolar para la lengua asturiana, facilitando una aproximación analítica sobre el estado de la cuestión, tanto en plano socioeducativo como jurídico, y confeccionando un conjunto de líneas maestras para su abordaje. Con todo, el desarrollo de las propuestas pecará de una concepción conservacionista, perfectamente concordante con la línea trazada por los órganos oficiales y con la senda proteccionista por la que se movía, en términos generales, la *I Asamblea Regional del Bable* y la asociación organizadora del acto. Así, aunque se sugiere una posible enseñanza curricular de la lengua asturiana, predomina una perspectiva transicionalista, en la que el idioma vernáculo es observado como un soporte didáctico, auxiliar y adaptativo, fundamentalmente dirigido al correcto aprendizaje de la lengua oficial, relegando su estudio a una actividad puramente discrecional centrada en el activismo conversacional y el conocimiento de la literatura costumbrista y el folclore de la región. El tratamiento educativo de la lengua asturiana se aborda desde una concepción evidentemente diglósica que confiere plena superioridad a la lengua castellana, idioma de la instrucción incluso para el caso de las enseñanzas referidas al idioma autóctono, al tiempo que el asturiano es presentado como un código fragmentado para el que se delimitan, a través de la práctica escolar, espacios perfectamente definidos de uso anclados a contextos situacionales de cariz privado o cotidiano.

BIBLIOGRAFÍA

- Arcos Llorach, E. (1980): Presentación de la Asamblea. En: Asamblea Regional del Bable. *I Asamblea Regional del Bable: Actas*. Madrid: Editorial Nacional, pp. 21-22.
- Álvarez Buylla, J. B. (1980): Un plan de rescate del bable. En: Asamblea Regional del Bable. *I Asamblea Regional del Bable: Actas*. Madrid: Editorial Nacional, pp. 173-179.
- Asamblea Regional del Bable (1980): Conclusiones. En: *I Asamblea Regional del Bable: Actas*. Madrid: Editorial Nacional, pp. 225-226.
- Bauske, B. (1998): Planificación lingüística del asturiano. Xixón: VTP Editorial.
- Blázquez Fabián, M. (1980): El papel que corresponde a los centros docentes en relación con el bable. En: Asamblea Regional del Bable. *I Asamblea Regional del Bable: Actas*. Madrid: Editorial Nacional, pp. 67-78.
- Bourdieu, P. (1985): ¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos. Madrid: Ediciones Akal.
- Brugos, V. (1995): *Conceyu Bable: venti años*. Uviéu: Trabe.
- Cano, A. (1980): Los distintos bables de la región asturiana. En: Asamblea Regional del Bable. *I Asamblea Regional del Bable: Actas*. Madrid: Editorial Nacional, pp. 39-66.

- ¿De dónde vino el habla asturiana? *El Comercio*, Xixón, 3 de diciembre de 1972, p. 14 (En sección: El buho).
- Delestal, J. L. (1980): Promoción y divulgación del bable, en: Asamblea Regional del Bable. *I Asamblea Regional del Bable: Actas*. Madrid: Editorial Nacional, pp. 105-115.
- García Arias, X. Ll. (1980): Por qué desaparece el bable, en: Asamblea Regional del Bable. *I Asamblea Regional del Bable: Actas*. Madrid: Editorial Nacional, pp. 95-103.
- Geniola, A. (2014). El nacionalismo regionalizado y la región franquista: dogma universal, particularismo espiritual, erudición folklórica (1939-1959), en Archiles, F. y Saz, I (eds.): *Naciones y Estado. La cuestión española*. Valencia: Universitat de València, pp.189-224.
- Idiazabal, I. (2017): ¿Qué significa la escuela bilingüe para las lenguas minorizadas como el nasa yuwe o el euskera? *Onomázein*, número especial, pp. 137-152.
- Martínez Neira, J. (1980): Sobre Asturias, el bable y la literatura en bable, en: Asamblea Regional del Bable. *I Asamblea Regional del Bable: Actas*. Madrid: Editorial Nacional, pp. 187-199.
- Ministerio de Educación y Ciencia. Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 187, pp. 12525-12546.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1971): Programas de Estudio y Evaluación. Educación General Básica: Orientaciones pedagógicas. *Vida escolar*, 128-130, pp. 4-66.
- Núñez Seixas, J. M. (2014): La región y lo local en el primer franquismo. En: Michoneau, S. y Núñez Seixas, J. M. *Imaginario y representaciones de España durante el franquismo*. Madrid: Casa Velázquez, pp. 127-154.
- Rodríguez Valdés, (2006): “Salve la fala melguera”. *Asturias Semanal*, 26 de septiembre de 1970, 17, p. 21.
- Sánchez Martino, C. (1980): Experiencia para interesar a los jóvenes en el conocimiento, respeto y amor al bable, en: Asamblea Regional del Bable. *I Asamblea Regional del Bable: Actas*. Madrid: Editorial Nacional, pp. 209-212.
- San Martín, P. (2006): La nación (im)posible. Reflexiones sobre la ideología nacionalista asturiana. Uviéu: Trabe.