

Bilingüismu y educación. Una prospectiva del casu asturianu

ÁNGEL HUGUET
UNIVERSITAT DE LLEIDA

1. INTRODUCCIÓN

La educación bilingüe, al revés de lo que pueda paecer, nun ye un inventu del sieglu XX y podemos dicir qu'anguaño tien tradición bien llarga nos sistemes educativos¹. Nesti sentíu, como señala Baker (2001), nos Estaos Uníos paez que la enseñanza bilingüe nació nos años 60, que n'Irlanda pue asociase col Estáu Llibre d'Irlanda en 1921, qu'en País de Gales empezó en 1939 cola instauración de la primer escuela primaria en llingua galesa o qu'en Canadá surge a partir de la esperiencia de St. Lambert en 1965. Pero, como destaca l'autor citáu, la ilusión de la enseñanza bilingüe como un fenómenu modernu ye peligrosa en dos sentíos:

a) Nun reconocer que la enseñanza bilingüe húbola d'una manera o d'otra a lo llargo de cinco mil años o más. N'otres pallabres, el bilingüismu y el multiculturalismu

¹ En Lewis (1977, 1981), podemos ver un esbozu de la historia del bilingüismu y de la enseñanza bilingüe dende l'antigüedá, pasando pel Renacimientu, hasta'l mundu modernu.

“son carauterístiques tempranes de les sociedaes humanes mientres que'l monollingüismu ye más bien una llimitación inducida por delles formes de cambéu social y pol etnocentrismu de dalgunes cultures” (Lewis 1977: 22).

b) Correr daqué peligru de xebrar el bilingüismu actual y la enseñanza bilingüe de los sos raigaños históricos. Quier dicise, la enseñanza bilingüe n'Estaos Uníos, Canadá, Bélxica o España, por exemplu, precisa que la pescancemos dientro d'un contestu históricu d'inmigración, movimientos políticos, igualdá d'oportunidaes educatives y de derechos civiles, etc.; y *“a nun ser que tentemos d'esplicar de dalguna manera los factores sociohistóricos, culturales, económicos y políticos que lleven a delles formes d'enseñanza bilingüe, enxamás vamos pescanciar les consecuencies d'esta enseñanza” (Paulston 1992: 80).*

Pero, a pesar d'esta historia tan vieya, a lo llargo de muchos años pensóse dende la psicoloxía, la pedagogía y la llingüística que'l bilingüismu, sobre manera'l bilingüismu tempranu, podía tener repercusiones negatives na

medría cognitiva, social y personal de los escolinos. La verdá ye que yá pasó dalgún tiempu dende entós y, anguaño, podemos caltener con tola seguranza qu'eso nun ye asina. Sicasí, esto tampoco nun quier dicir que'l bilingüismu tempranu y la educación bilingüe dean o garanticen de por sí ventayes pa los escolinos. En realidá, como vamos ver, la educación bilingüe nun ye nin bona nin mala, sinón que los sos resultaos dependen, en resumies cuentas, del contestu onde se fai y de cómo se fai.

La importancia d'aclarar esta cuestión oblígame a aparrame, anque namás seya un poco, n'análisis del tema tan discutíu de la bondá o non del bilingüismu y de la enseñanza bilingüe.

Entrando derechu a la cuestión, tengo que dicir que por desgracia, anguaño, los tópicos del bilingüismu y la enseñanza bilingüe siguen arrodiaos de lluces y solombres. Y quiero remarcar el “por desgracia” porque, como dixi, güei disponemos d'abondos datos empíricos y de lliteratura que sofiten la idea de que'l bilingüismu y la enseñanza bilingüe nun son nin bonos nin malos en sí mesmos, sinón que too depende de cómo se lleven alantre los procesos que faen posible qu'un individu u un grupu social algamen esa situación de bilingüismu.

Ye evidente que podíamos señalar mui bien de factores responsables de que'l discutiniu tea empatonáu nesa temática, pero quixera señalar dos aspectos que, dende'l mio puntu de vista, resultaron ser fundamentales:

- Quiciabes, como asocede n'otres ciencies, dende la psicoloxía, les ciencies de la educación, etc., les persones que trabayamos nestes cuestiones nun supimos coneutar cola sociedá y, de resultes d'eso, los discutinios que nos plantegamos en Congresos, Seminarios, etc. nun dicen colos intereses y esmoliciones del ciudadanu. Polo tanto, les más de les aportaciones acaben nun saliendo de les pare-

des de los sitios onde se faen estos actos. Ye verdá qu'esto ye otu debate, que nun ye l'oxetivu d'esti alcuentru, y qu'enllazaría cola rotura cada día más clara ente los que faen “la so ciencia” y los qu'usen de “esa ciencia”.

- Les implicaciones polítiques tan fuertes que trai tolo rellacionao col bilingüismu y la enseñanza bilingüe en cuantes que dan de frente cola “teoría del Estáu” surdida n'Europa cola Edá Moderna y la nacencia de los Estaos-Nación. Como bien se sabe, la unificación política que trai la iguadura de los Estados-Nación vieno acompañada de procesos d'unificación llingüística nos qu'una llingua determinada facíase llingua oficial del Estáu y, al empar, yera una seña de la so unidá. El plantegamientu ideolóxicu d'*un pueblu, una cultura, una llingua y una nación*, dexó que s'esixera entós una unidá llingüística en nome de la unidá nacional y estatal que tuvo'l so momentu cimero y más gafu cola xubida al poder del nacionalsocialismu alemán. Pero, ensin falta de llegar a esti estremu, exemplos vivos d'esta realidá son la política d'unificación llingüística qu'hubo, por citar namás los dos casos más averaos, en Francia col francés (a costa del catalán, vascu, bretón, alsacianu, corsu, occitanu, etc.) o n'España col castellanu (a costa del catalán, vascu, gallegu, aragonés, asturianu, etc.).

En comparanza cola artificialidá “lingüística” d'estos Estaos-Nación, los datos oxetivos y rigorosos señalen qu'en menos de 200 Estaos reconocíos pola ONU fáense ente 3.000 y 5.000 llingües y que, en resultancia, el multilingüismu ye un fenómenu xeneral y el monolingüismu la esceición. Si a eso añidimos les consecuencias de la globalización de la economía y la cultura y los grandes procesos migratorios de les décadas postreres, atopámonos con una realidá social que ta mui lloñe d'esi ideal tópicu d'homoxeneización que tradicionalmente abanderaron los Estaos occidentales (Ex. ideal del *wasps* n'USA, a pesar de

tratase d'un país iguáu cola emigración y onde los únicos norteamericanos son los amerindios). Asina, n'USA, más del 15% de la población fala normalmente una llingua diferente del inglés, en Gran Bretaña fáense más de 100 llingües, en Francia un 20% de la población tien un pá o güelu que vien de la emigración y en Ghana o Nixeria, aunque tienen como sola llingua oficial l'inglés, hasta un 90% de la población usa davezu otra llingua diferente.

Pero, volviendo garrar el plantegamientu del empezu, la realidá ye qu'estos datos paez que tán censuraos y, a pesar d'ellos, sigue perviviendo la idea utópica d'una sociedá monolingüe onde'l bilingüismu vese como una anomalía. Y ye nesti puntu nel que quiero volver remarcar que güei disponemos d'abondos elementos pa caltener que'l bilingüismu y la enseñanza bilingüe en sí mesmos nun son nin bonos nin malos sinón que dependen de cómo se desendolquen los procesos que faen que l'individuu o la sociedá aporten a ser bilingües. Esta idea ye la que va tar presente en tola mio esposición, pero pa ser quien a pescanciala vamos dir un poco p'atrás, contra la historia que, como cuasi siempre, pue danos respuestes al porqué d'esti discutiniu alreod de la bondá o non del bilingüismu y la educación bilingüe.

Podémos dir más p'atrás, pero de magar s'assume'l cristianismu como relixón n'Occidente, la Ilesia garra'l llatín como llingua oficial. Al mesmu tiempu van surdiendo les primeres llingües europees modernes que van usar la mayoría de la población. Esta circunstancia fai que los clérigos y monxos s'eduquen na llingua del Imperiu Romanu y que, polo tanto, acaben siendo bilingües, situación que sigue igual hasta los nuestos díes. Otru exemplu d'educación bilingüe llévanos a la corte qu'avezaba a arrodia a los reis hasta va bien poco. Persábase qu'en sieglu XVI yera de bon gustu falar español nelles y qu'hasta bien entráu'l sieglu XX asocedía lo mesmo col fran-

cés en toles cortes europees, como por exemplu na corte zarista hasta la revolución bolxevique. Ta claro, entós, que la realidá europea yera bilingüe, y esti fechu que tuvo continuidá coles clases sociales más favorecías qu'eduque a los fíos n'escuelas franceses, ingleses o alemanes col envís de qu'aporten a ser bilingües dafechu. Un poster exemplu, entá na 1^{er} Guerra Mundial: cuando oficiales de los bandos en llucha se comunicaben, en muchos casos usaben el llatín porque na so formación esta llingua yera d'estudiu obligatoriu.

De resultes d'esto, podemos planteganos: si a estructures sociales tan importantes como la Ilesia, la Monarquía y l'Exércitu nun paez que les afectara'l fechu de ser bilingües, ¿por qué hai duldes de qu'esto se pueda esparder al restu de la sociedá?

La respuesta a esta pregunta hai que la buscar nos estudios sobre'l bilingüismu y la educación bilingüe fechos a empiezos del sieglu pasáu, de magar entamen los sistemas educativos nacionales y se xeneraliza la educación a tola sociedá.

Nesta llinia nun se pue dexar de mentar la "Conferencia Internacional sobre'l Bilingüismu" que se fixo en Luxemburgo en 1928 (Oficina Internacional de Educación, 1932). Les actes d'esta Conferencia, entamada col sofitu de la Oficina Internacional d'Educación, llegaben a la conclusión de la necesidá de facer tola enseñanza na llingua materna y mirar de tardar lo más que se pueda en meter una segunda llingua.

Hai que dicir qu'estes conclusiones basáronse sobre manera nes investigaciones presentaes por Saer, del País de Gales, onde comparando neños y neñes de fala galesa escolarizaos n'inglés (evidentemente daquella la política d'unificación llingüística en Gran Bretaña facíase col inglés) con neños y neñes de fala inglesa escolarizaos nesa

mesma llingua, alcontró qu'estos últimos yeren superiores tanto en conocencia llingüística como en rindimientu escolar n'otres materies. Estos datos defendíen que'l modelu d'enseñanza más amañosu yera aquel que garraba como referencia la llingua propia del escolín o escolina.

Estes ideas viéronse depués confirmaes pola xunta d'espertos aconceyada en París pola UNESCO en 1951 (UNESCO, 1953) onde se llegó a llamar "principiu axomáticu" al fechu de que'l meyor mediu pa deprender a un neñu ye la so llingua materna. Los consejos de la UNESCO a los Estaos miembros d'esta organización llevaron a la estigmatización qu'anguaño apodera l'asuntu del bilingüismu y la educación bilingüe.

Pero, a partir de los años 60, dellos estudios experimentales principiaron a facer surdir datos n'otru sen. En concreto, un estudiu fechu en Canadá (Peal & Lambert, 1962), onde se comparaben escolinos y escolines bilingües (inglés-francés) colos sos iguales monolingües, sacaba la conclusión de que los bilingües yeren superiores a estos últimos tanto en pruebas verbales como non verbales.

Como ye normal, en viendo estos datos, de mano contradictorios, surdió tou un aparatu d'estudios experimentales y propuestas teóriques que, dende la psicoloxía, queríen esplicar el por qué en determinaes circunstancies el bilingüismu y la educación bilingüe podíen tener efeutos negativos n'individuu y, n'otres, los sos efeutos resultaben ser positivos. Quier dicise, a partir de los 60/70 hai un cambéu nos planteamientos tradicionales sobre'l bilingüismu y la educación bilingüe que dexen de ser analizaos dende la óptica que suponía unos efeutos positivos o negativos y, al empar, entamen a analizase los factores que condicionen que nunes circunstancies se dean unes consecencies o otres.

De toles maneres, hai que dicir que na esplicación de la que disponemos güei tuvo un papel perimportante la esperiencia canadiense de St. Lambert a la que, aunque namás seya de manera curtia, tengo que me referir. Esta esperiencia entamóse na ciudá de Montreal a mediaos de los 60. Naquellos años Canadá pasaba per una situación política difícil qu'entá güei sigue. Como se sabe, la provincia de Quebec, la más oriental del país, ye una rexón de fala francesa y católica frente al restu de provincias, que son de fala inglesa y de mayoría protestante. Circunstancialmente, el Quebec yera una rexón con bayura de recursos naturales (minería, metales, petroleu, madera, pesca, etc.), pero'l motor económicu afayábase nos territorios anglófonos. Dende estos territorios garróse Montreal, capital económica del Quebec, como sé de les grandes empreses. Ello supunxo un treslláu curiosu d'altos cargos y directivos anglófonos que s'asitiaron alreor del barriu de South Shore, iguando un barriu residencial y anglófonu dientro del Montreal obreru y francófonu. Como ye normal, tou esti procesu diba al empar d'una consideranza social alta del inglés y un desprestixu grande de la llingua francesa. Pero nesos mesmos años empezaba a medrar un sentimientu nacionalista fuerte ente la mayoría francófona que cada día garraba más cotes de poder y, paralelamente, la so llingua diba algamando un estatus social mayor. Lóxicamente, les clases sociales anglófonas más altes y cultivaes nun yeren ayenes a estos fechos y a la ineficacia d'un sistema educativu dafechu n'inglés (el francés quedaba arrequexáu como una asignatura más que se daba unes hores a la selmana) que nun dexaba a los sos fíos y fíes llograr una competencia llingüística en francés abonda pa les rellaciones más comunes colos sos iguales francófonos, que teníen una llingua que taba ganando cada día más prestixu. Delante d'estos fechos, foron los mesmos pas los qu'acudieron a la Universidá McGill y pidieron un sistema educativu llingüísticamente más eficaz.

El resultáu foi la esperiencia de St. Lambert na qu' alumnos y alumnes de llingua inglesa s'escolarizaben dafechu en francés en parvulariu y que, adulces, diba menguándose'l númberu d'hores y materies en francés para dir metiendo hores y materies n'inglés hasta que, nun momentu determináu de la escolaridá (últimu añu de primaria o primeru de secundaria), les hores repartíense al 50% aproximao. Esto ye lo que güei conocemos como programes d'inmersión llingüística, que tienen como idea fondera que la llingua depriéndese faciendo coses con ella en contextos d'usu afayadizos (enseñanza nuna llingua), frente a les conceiciones tradicionales basaes en deprender llingua (enseñanza d'una llingua).

Toles evaluaciones que se foron faciendo de la esperiencia resultaron ser mui positives tanto no referente a competencia llingüística algamada, porque estos escolinos y escolines llograben niveles altos de francés ensin que'l so nivel d'inglés menguara, como en cuantes al aprendizaxe d'otres materies escolares y mesmamente nes actitúes llingüístiques.

Evidentemente, otres investigaciones, na llinia de los trabayos de Saer en País de Gales, siguién demostrando qu'otros neños y neñes que s'escolarizaben nuna llingua diferente a la d'ellos, como los hispanos en delles partes de California o los indios quechues en Perú, sufríen consecuciones negatives tanto en conocencia de llingües como en rindimientu escolar.

Nun voi entrar a esplicar los fundamentos psicolóxicos y didáuticos que güei xustificuen el porqué d'entrambes situaciones, les positives xeneralmente ente grupos sociales favorecíos y les negatives en grupos menos favorecíos y d'emigrantes, pero sí quixera señalar una idea mui xeneral que pue dar información al respetive: cuando los individuos pertenecen a un grupu llingüísticu de prestixu altu (anglófonos en Canadá), la escolarización nuna llin-

gua diferente a la materna nun paez producir efeutos negativos. Y al revés, cuando los individuos pertenecen a un grupu llingüísticu de prestixu baxu (hispanos n'USA, galeses en Gran Bretaña o indios quechues en Perú), la escolarización nuna llingua diferente a la materna trai efeutos negativos pa les llingües y el rindimientu escolar. Lóxicamente, nestos casos, paez necesario qu'esos neños y neñes algamen un nivel de competencia abondo altu na so propia llingua primero de que los escolaricen nuna llingua diferente.

La consecuencia direuta ta clara: si una sociedá quier llegar a ser bilingüe, fai falta, de magar entama la escolaridá, dar preferencia a aquella llingua que tenga menos posibilidaes de medría formal y social (Lambert 1981).

2. MODELOS D'EDUCACIÓN BILLINGÜE. LA SO EVALUACIÓN N'ESTÁU ESPAÑOL

A pesar d'eso, la realidá amuéanos qu'esti principiu namás lu siguen en dellos casos. Asina, les munches maneres d'encarase col tratamientu curricular de les llingües en situaciones de contautu ente llingües déxanos, de manera global, estremar cuatro menes de programes: *segregación*, *sumersión*, *caltenimientu* ya *inmersión* (Skutnabb-Kangas 1988).

La evidencia esperimental paez amosar que namás los dos últimos, precisamente aquellos que siguen el principiu de dar ventaya na escuela a la llingua con menos posibilidaes de medría formal y social, son a llograr que los sos escolinos seyan bilingües y biculturales, al empar que brinden bones oportunitadaes pal éxitu escolar. Los programes de segregación y sumersión, al contrario, nun faen que medre la competencia en L1 y en L2 y producen niveles baxos de rindimientu académicu.

Les característiques básiques de les cuatro menes seríen:

A. *Programes de segregación.* La instrucción faise en L1 y la L2 ye una materia del currículu que se depriende unes hores a la selmana. Tanto si la L1 ye mayoritaria como si ye minoritaria, la L2 ye la llingua de prestixu social y los sos falantes tienen el poder. El resultáu ye una segregación de bona parte de los escolinos porque-yos quiten de tener les mesmes oportunidaes que'l restu d'iguales (Ex. turcos en dellos *länder* alemanes o negros na dómina del *apartheid* de Suráfrica).

B. *Programes de sumersión.* El vehículu de la instrucción ye la llingua dominante (L2) con una imposición paralela de la cultura que representa. El so obxetivu final ye l'asimilación, cola pérdiga de la llingua y cultura propies. Anque aumentó la sensibilidá nos más de los países industrializados, sigue siendo un sistema mui espardíu. La mayoría de los escolinos nun garren abonda competencia en L2, lo que-yos quita de progresar contra metes educatives elevaes (Universidá) onde se ven favorecíos los miembros de la cultura dominante. Arnau (1992: 14) explica cola interrellación de factores socioculturales y educativos los llogros tan baxos d'estos escolinos:

- los educadores nun tán preparaos p'atender les sos necesidaes llingüístiques y dellos consideren de poca valía la llingua y cultura que tienen,
- dase pocu tiempu a una instrucción especial que garantice'l dominiu de la L2,
- los escolinos tienen que deprender los contenidos académicos al empar que la llingua d'instrucción,
- evalúenlos d'acordies coles normes de los neños de llingua y cultura mayoritaria, echándo-yos la culpa d'unes dificultaes escolares que nun son d'ellos sinón creaes pola escuela y por tolos factores sociales.

Col envís de remediar los efeutos negativos d'esti tipu de programas, fixéronse dellos cambeos: instrucción especial en L2, enseñanza opcional de la L1 unes cuantes hores, etc. Los programas de "bilingüismu transicional" fechos nos Estaos Uníos, coincidiríen con esta mena de programas nos sos oxetivos sociales y llingüísticos porque a partir d'una enseñanza primera en L1 incorporen pasu ente pasu la L2 hasta qu'esta sustitúi a aquella nun momentu dau de la escolaridá. Coinciden entós colos programas de sumersión nel so enclín a l'asimilación, pero estrémense d'ellos en que miren que la transición nun seya traumática.

C. *Programes de caltenimientu de la propia llingua y cultura.* Dirixíos a minoríes llingüístiques y culturales. El so oxetivu ye'l bilingüismu y el biculturalismu cola supervivencia de la llingua y cultura del grupu minoritariu. El aprendizaxe de la L2 y la so correspondiente cultura va acompañáu d'un caltenimientu de la L1 y de la propia cultura. Xeneralmente estos programas entamen usando la L1 como vehículu d'instrucción y van metiendo adulces la L2 na enseñanza de conteníos escolares. El curriculum dase n'entrambes llingües hasta l'acabu de la escolaridá. Presentáronse argumentos favorables a estos programas dende perspeutives sociolóxiques, polítiques, económicques y psicoeducacionales; efeutivamente, son programas que "*promueven individuos bilingües y biculturales, desarrollan una autoimagen positiva de sí mismos y preservan la identidad y solidaridá de éstos con su comunidá*" (Arnau 1992:15) y tiénense como d'altu grau d'éxitu escolar.

D. *Programes d'immersión.* Lo mesmo que los anteriores, el so oxetivu ye'l bilingüismu y el biculturalismu, pero al revés qu'ellos, son programas iguaos pa escolinos de llingua y cultura mayoritaria. Anque los programas d'immersión tienen delles menes de diseñu instruccional, toos tienen unes carauterístiques comunes (Arnau 1992:17):

- enseñanza na L2 de toes o la mayoría de les materias del curriculum nun periodu d'ún o más años. Esta enseñanza pue entamar en parvulariu o en dellos momentos de la escolaridá primaria y secundaria.

- la secuencia ya intensidá de la instrucción na L1 y na L2 camuda a lo llargo del tiempu según el modelu que seya.

- les clases son namás d'escolinos falantes nativos de la L1.

El sofitu y la consideranza de la L1 fuera del ámbitu escolar, y el so tratamientu dientro de la escuela, fai que los escolinos caltengan niveles altos de competencia na so propia llingua; mientras que la L2 va algamándose col trabayu nes árees curriculares pente medies d'un procesu natural non forciáu. La evidencia del so altu grau d'éxitu académicu recuérdanos la esperiencia canadiense del Colexu St. Lambert (Lambert 1974; 1981), de la que yá falemos. Nellos los individuos añiden a la conocencia que yá tienen na so llingua la conocencia de la otra, ensin que la propia llingua y cultura se vean perxudicaes. Esta ye una de les principales causes d'un espardimientu que fai imposible tentar de ponese a cuntar toles esperiencias feches en tol mundu, pero dientro del Estáu Español, sobre manera en Cataluña y en País Vasco, la so implantación, pensada pa los escolares castellanofalantes, ye anguaño una realidá que nun se pue negar.

Sicasí, hai que dicir que munches vegaes tracamúndiense estos programes colos de *sumersión*, porque entrambos representen un cambéu de llingua casa/escuela y entrambos podíen llamase “programes en L2”, pero aspeutos organizativos (profesoráu bilingüe o non, alumnao con niveles estremaos de competencia inicial en L2, etc.), actitudinales (valorar o desvalorar la L1, etc.) y didáuticos (enseñanza o non de la L1, temporalización, etc.), tradúcense en práutiques pedagóxicas diverxentes dafechu, que “mediaticen” de manera diferente les interacciones profesor/escolín como queda claro na Tabla I.

Tabla I: Comparanza de los programes de sumersión y d'inmersión (Reproducido d'Arnau, 1992)

SUMERSIÓN	INMERSIÓN
Obligatorios	Optativos
Poca motivación	Muncha motivación
Presencia na mesma clase de falantes y non falantes de la llingua d'instrucción	Los falantes desconocen la llingua d'instrucción
Profesores monollingües que nun conocen la L1 de los escolinos	Profesores bilingües y bien entrenaos
Imput en L2 non adaptáu	Imput en L2 adaptáu
Les esviaciones de la L2 de los escolinos vense como deficiencias d'aprendizaxe	Les esviaciones de la L2 de los escolinos vense como procesu natural d'aprendizaxe
L1 de los escolares considerada como inapropiada	L1 de los escolares considerada como apropiada
Los escolinos nun puen falar na escuela la so propia llingua	Los escolinos falen la so llingua na escuela
Nun se depriende la L1	Depriéndese “la” y “na” L1
Falta de temporalidá escrita na enseñanza de la L2	Temporalidá oral-escrita na enseñanza de la L2

Normalmente, sofítándose nestes menes de programes foi como se quixo estructurar la recuperación de les llingües autóctones que tradicionalmente taben arrequexaes n'España col utópicu enfotu d'identificar l'Estáu con una sola Nación, una sola llingua y una sola cultura, cuando la heteroxeneidá ye la carauterística primordial de los pueblos estremaos qu'igüen l'Estáu español.

Asina, dende la Constitución de 1978, qu'afita una reconocencia clara al calter plurilingüe y pluricultural del Estáu y la so estructuración en Comunidaes Autónomes,

les autonomías con llingua propia diferente del castellanu foron organizando los sos sistemas educativos colos presupuestos de la educación bilingüe col envís de que, seya la que seya la llingua materna del escolín o escolina, n'acabando la so escolaridá domine igual les llingües oficiales d'esa Comunidá Autónoma.

Esti oxetivu fixo que güei podamos considerar qu'España ye un llaboratoriu vivu de verdá p'analizar los efectos de la educación bilingüe (Siguán 1992; Vila 1995), pero amás ésa ye la única forma de que los derechos llingüísticos de los ciudadanos nun se perxudiquen, cuando un individuu pue escoyer llibremente una llingua o otra, pero pa eso, amás de modelos educativos bilingües, faen falta cambeos d'actitües sociales porque l'aumentu de prestixu d'una llingua suel dir de la mano del recale de los usos sociales de la otra llingua y, al empar, estorba a los falantes de la llingua dominante que hasta entós podíen vivir tranquilamente na so propia llingua ensin facer l'esfuerciu de deprender la otra. Quier dicise: normalmente, en situaciones onde se da una situación de desequilibriu ente llingües, los únicos bilingües son los que pertenecen al grupu llingüísticu minoritariu y una política llingüística democrática tien que buscar que tolos miembros d'esa sociedá seyan bilingües. Como sabemos, la consecuencia d'eso ye que hasta les polítiques llingüístiques más democrátiques nun tán quites de conflictos.

Pero esti ye otru tema y, con más o menos conflictos, la realidá ye que n'España, con fórmules extremaes, les Comunidaes Autónomes de Cataluña, Valencia, Baleares, País Vascu, Navarra y Galicia tienen reconocida nos sos respetivos Estatutos d'Autonomía la cooficialidá de les sos llingües col castellanu y desendolcaron Lleis de Normalización Llingüística específiques que defenden y promocionen la llingua propia. Amás, de manera consecuyente colos capítulos que nestes Lleis regulen l'usu de la llin-

gua na enseñanza, en toes elles síguense modelos d'educación bilingüe que, como yá diximos, busquen que desque s'acabe la escolaridá tolos escolinos dominen igual el castellanu y la llingua propia de la Comunidá. El casu d'Aragón y de la zona lleonesa fronteriza con Galicia ye más asemeyáu al d'Asturies porque, en tolos casos, les llingües diferentes al castellanu nun tienen el calter d'oficialidá, lo qu'estorba la so entrada na escuela.

Llegaos a esti puntu, paezme necesario señalar que, d'acordies con Vila (1998), la enseñanza bilingüe o multilingüe implica modelos d'organización escolar que tienen como oxetivu facer posible'l dominiu d'una o más llingües a les que l'escolín nun tien accesu nel so mediu social y familiar. Quier dicise, la organización escolar quier remediar la falta d'esposición a una o más llingües en contestos informales y, al empar, facer posible'l so dominiu pa los usos formales. Pa llograr estos oxetivos llingüísticos la enseñanza bilingüe usa dellos recursos pero, quiciabes, el más importante ye l'emplegu de la llingua o llingües, oxetu d'aprendizaxe, como instrumentu d'enseñanza. D'esta manera, na educación bilingüe asúmese que, de la que se faen coses cola llingua, non solo se depriende a facer eses coses, sinón que suplementariamente depriendese tamién l'instrumentu que les vehicula. Por eso, yá que les coses que se faen na escuela se rellacionen cola enseñanza y l'aprendizaxe, la manera de deprender una llingua, desconocida pal escolín, en contestu escolar ye deprender con ella.

Asina, en pallabres de Vila (1998):

“... cuando s'usa'l términu d'educación bilingüe faise pa manifestar que la enseñanza, parcial o nun grau importante, realízase al traviés d'una llingua distinta de la llingua propia del escolín” (Vila 1998: 8).

Tamién Siguan y Mackey (1986) s'espresen na mesma llinia:

“Llamamos educación bilingüe a un sistema educativo onde s’usen dos llingües como mediu d’instrucción, de les que normalmente, aunque non siempre, una ye la primer llingua de los alumnos.

Cuando’l sistema educativo usa una llingua namás y ésta ye distinta de la primer llingua de los alumnos, nun s’inclúi na definición anterior y nun podemos consideralu un sistema d’educación bilingüe. De toles maneres, los alumnos sí se convierten en bilingües y la educación que reciben ye de fechu bilingüe, aunque’l sistema escolar formalmente nun lo seya, y en dalguna medida tenemos que nos ocupar tamién d’estos casos” (Siguán & Mackey 1986: 62).

Quier dicise, como señalen Sánchez y Rodríguez (1986): lo característico de los programes bilingües ye la utilización de dos llingües como medios o instrumentos d’enseñanza. Entrambes son vehículos d’instrucción, lo que nos lleva a estremar la enseñanza nuna llingua (como mediu d’instrucción) de la enseñanza d’una llingua (como conteníu de la instrucción). Ta claro que nel postrer casu nun podemos falar d’educación bilingüe, y queden fuera los programes d’enseñanza d’una segunda llingua como conteníu escolar o d’una llingua estranxera. Dicho d’otra manera, la educación bilingüe nun ye aprender llingües en sistema educativo, entendiendo por esta enseñanza dar inglés, francés o cualquier otra llingua como asignatura, sinón aprender con una llingua que nun se conoz.

Pero, volviendo al asuntu de la educación bilingüe n’Español, la esperiencia axuntada a lo llargo de los últimos quince o venti años déxanos llegar a una serie de conclusiones con rrellación a les aiciones entamaes y a los resultaos acollechaos. Nesta llinia, Vila (1992) señala tanto alcuerdos como desacuerdos nes Comunidaes Autónomes onde hai llingües diferentes del castellanu. Ente los primeros destaca’l fechu de qu’*en xeneral l’Alministración educativa foi metiendo eses llingües en sistema educativo; si-*

casí, mientras en Comunidaes como la gallega o la catalana ye obligatorio que les sos respetives llingües s’usen como vehiculares de conteníos, n’otres como Aragón y Asturias nin siquier ye obligatoria la so enseñanza como asignatura.

Aspeutos como’l que se citó, amás del confusionismu alredu del conceutu d’educación bilingüe y les bases que lu caltrien, la evaluación de los modelos adoptaos y los sos oxetivos, promovieron modelos educativos mui diferentes en cada territoriu. De toles maneres, a tenor de los estudios fechos y col retu de promover modelos d’educación bilingüe que faigan posible algamar bonos niveles de competencia en L1 y L2, delles conclusiones merecen destacase aunque seya de manera cuasi taquigráfica.

De primeres, al analizar los factores favorecedores de la conocencia de la llingua castellana vese que varien en comparanza col restu de llingües. Mientras la llingua castellana ta arreyada a la capacidá individual d’aprendizaxe y a aspectos de calter sociocultural, na conocencia del restu de llingües hai que reparar tamién na condición llingüística familiar, na so presencia en curriculum o na tipoloxía llingüística del aula. Podemos dicir que, aparte d’estes últimes variables, los escolinos españoles algamen siempre bonos niveles de llingua castellana en comparanza cola media del so territoriu. Y al revés, aquellos escolinos de llingua familiar castellana qu’asisten a programes con pocu pesu de la L2 vense condergaos a una conocencia d’ésta peor que la media de la población escolar del so territoriu. Como señalemos enantes, la presencia social d’una llingua resulta ser determinante na so adquisición pol alumnáu.

Una segunda cuestión fai referencia al desaxuste qu’hai ente’l dominiu académicu y l’usu oral de les llingües polos escolinos de condición llingüística familiar castellana. Si per un llau les condiciones escolares favorables (muncha presencia de L2 en curriculum y tratamientu psicopedagóxicu bonu) faen posible altos niveles formales

del llinguaxe (espresión escrita, comprensión oral y escrita, morfosintaxis, etc.), éstos nun se traducen en bonos niveles d'espresión oral más rellacionada con contestos d'usu del llinguaxe y que tienen munchu que ver cola poca presencia social d'estes llingües fuera del marcu escolar.

P'acabar, nun podemos escaecer el papel del profesoraú y el fechu de que nun ye posible una educación bilingüe ensin que los enseñantes lo seyan tamién. Ye verdá qu'esti fechu munches vegaes dase de frente colos derechos adquiríos del funcionariáu, y namás un cambéu d'actitúes d'estos poniendo per delante los valores democráticos y los derechos llingüísticos de los ciudadanos pue dar salida a esti encruz de porgüeyos.

De toles maneres nun podemos perder de vista que la educación tien que garantizar la conocencia de caúna de les llingües en presencia pa que, depués, caún pueda exercer llibremente'l so derechu a utilizar la que quiera y aforrar asina de qu'haya cualquier discriminación por causa d'elles.

3. HACIA UNA PROPUESTA PAL TRATAMIENTU DE LES LLINGÜES N'ASTURIES

Con estos antecedentes, y col envís de contestualizar el tema en Principáu, pensando nun discutiniu depués sobre les perspeutives d'una posible cooficialidá del asturianu, voi presentar dellos datos, bien sabíos por toos pero que van ayudar a centrar la cuestión, y tamién delles suxerenes que, dende'l mio puntu de vista, son coherentes colles conceiciones psicolóxicques y didáutiques que na actualidá enconten la educación bilingüe:

A: Como viemos, tres l'aprobación de la Constitución de 1978, nes más de les Comunidaes Autónomes con una llingua propia diferente del castellanu, surdió una xeneralización d'esfuerzos col oxetivu fundamental de revalorizar eses llingües nun intentu d'ameyorar la situación de preca-

riedá en que tradicionalmente tuvieren. Sicasí, si esta foi la tónica cuasi común, esta circunstancia tuvo un ecu más pequeñu n'Asturies, una Comunidá onde l'asturianu coesiste nuna posición clara d'inferioridá social en comparanza col castellanu y onde, tovía güei, nun hai un censu definitivu de falantes. De toles maneres, les informaciones más fiables, provenientes del estudiu sociollingüísticu entamáu por encargu del Gobiernu del Principáu d'Asturies en 1991 (Llera Ramo 1994), déxennos destacar estos datos:

- L'asturianu ye la primer llingua pa cuasi un 36% de los asturianos.
- Más d'un 30% de la población d'Asturies diz falar con más facilidá n'asturianu qu'en castellanu y alredu del 16% n'entrambes llingües igual de bien.
- L'asturianu na educación pídelo un porcentaxe bien altu: alredu del 90%.
- La presencia de la llingua autóctona nos medios de comunicación (radio, prensa, tv.) deféndela más del 60%.
- El consensu alredu de la oficialidá del asturianu ye mayoritariu y supera el 60% de la población.

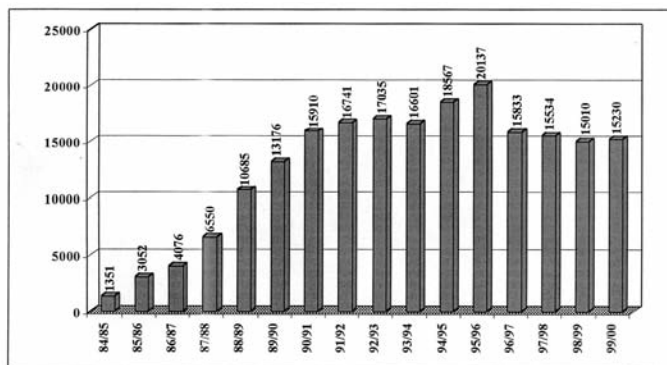
Pero, a pesar d'esti fechu, l'asturianu nun ye llingua oficial n'Asturies. Sicasí, como sabemos, sí tien una reconocencia llegal n'artículu 4^u del Estatutu d'Autonomía y, amás, pente medies de la Llei d'Usu y Promoción del Asturianu, señálase qu'hai que garantizar la enseñanza del asturianu en tolos niveles educativos y n'horariu llectivu, siempre respetando la voluntariedá del so aprendizaxe, y ensin qu'eso pueda ser causa de discriminación pa los que lu escueyan.

Asina, no que tien que ver cola enseñanza del asturianu, yá en 1984 el Gobiernu Central y el Gobiernu del Principáu d'Asturies, por mor de que la Comunidá asturiana entá nun tenía competencies plenes n'educación,

plantéguense alcuerdos pa dir xeneralizando la presencia escolar de la llingua propia de la Comunidá. D'esta manera, apátase'l Conveniu ente'l Ministeriu d'Educación y Ciencia (M.E.C.) y la Comunidá Autónoma del Principáu d'Asturies regulando que l'asignatura de Llingua Asturiana va poder dase de manera optativa, depués del alcuerdu del Conseyu Escolar, en tolos cursos de Primaria y Secundaria con un horariu máximu de 3 hores selmanales. Va programase y evaluase colos mesmos criterios, mesmamente los de promoción, que'l restu d'enseñances del curriculum y va rexistrase n'Espediente Académicu y en Llibru d'Escolaridá del Alumnú.

La respuesta del alumnáu a la opcionalidá de l'asistencia a clases de llingua asturiana foi medrando adules, como se dexa ver en Gráficu 1, onde queda reflexao a les clares que de los poco más de 1.000 alumnos matriculaos en 6 centros escolares en cursu 84/85, pasóse a más de 16.000 en cuasi 250 centros na actualidá.

Gráficu 1: Evolución del alumnáu d'asturianu en centros d'Educación Primaria y Secundaria
(Tomao d'Huguet & González Riaño 2001)



(*) La cayida cuantitativa que se reflexa dende'l cursu 96/97 y consecuecia, ente otros factores, de la mengua tan descomanda de la natalidá y l'asimilación de los cursos 7^u y 8^u d'EXB a la Educación Secundaria.

D'esta manera, la presencia escolar del asturianu ta agora mesmo nuna situación na que la mayor parte de los centros públicos d'Educación Primaria del Principáu cunten cola asignatura, siendo'l porcentaxe d'asistencia voluntaria a les clases de llingua asturiana, ellí onde los pas puen escoyer posibilidá tala, mui bien mayoritariu. A pesar d'eso, el númberu d'escolinos y escolines qu'asiste a clases d'asturianu ye más pequeñu, sobre un 30% del total d'alumnáu, porque tovía hai abondos centros con muncha población escolar que nun ufierten l'asignatura (González Riaño 1998).

Per otra parte, l'asturianu como asignatura nun llogra na Educación Secundaria más qu'una presencia simbólica. Problemes de mena alministrativa, d'organización y de siguimientu del programa (González Riaño 2000; Quirós 2001) xustificuen una situación que, de xuru, tien que se regularizar nos próximos cursos.

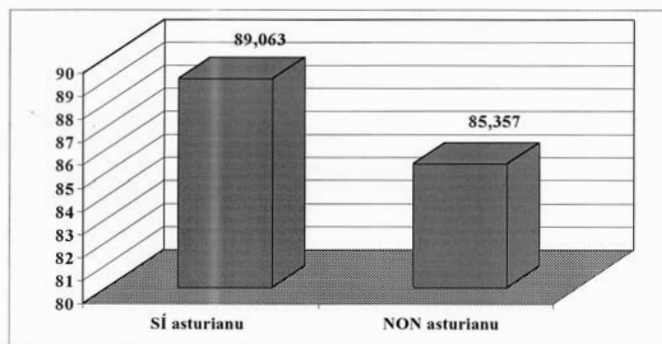
B: Al respetive de la investigación en rrellación cola enseñanza del asturianu tenemos que señalar la so escasez y, al mesmu tiempu, la necesidá de potenciar esti tipu de trabayos que, en resumies cuentas, revierten direutamente sobre la calidá de la educación n'Asturies. De toles maneres, los estudios de que disponemos punxeron un procuru especial en resaltar la falta d'efeutos negativos sobre'l rindimientu escolar de la entrada de la llingua asturiana en curriculum (Serviciu d'Orientación Educativa y Vocacional del M.E.C. n'Asturies 1989; González Riaño & San Fabián 1996), tamién nos sos beneficios pa evitar interferencies y contaminaciones ente l'asturianu y el castellanu (González Riaño 1994; Dyzmann 2000) y, mesmamente, na posibilidá de facer la enseñanza de delles materies en llingua asturiana (Bermúdez de la Vega 1995). Hai que dicir que cuasi tolos trabayos citaos toquen de raspión un asuntu tan fundamental pal futuru d'una llingua como ye la motivación pa aprenderla y les ac-

titúes llingüístiques y, de manera cuasi intuitiva, lleguen a la conclusión del componente afectivu y motivador del aprendizaxe de la llingua asturiana. En tou casu, amás, del análisis de les muestres usaes nes investigaciones de les que falemos, sácase que l'ámbitu menos estudiáu ye'l de la Educación Secundaria, anque un trabayu recién (Huguet & González Riaño 2002), garrando cuasi tolos centros educativos d'esta etapa qu'ufierten l'asignatura de Llingua Asturiana en Principáu, amuesa resultaos abondo prometedores en cuantes que, primero, dexen claro que la introducción de la llingua asturiana como asignatura nun tien efeutos negativos en rindimientu escolar del alumnáu y, segundo, porque paecen suxerir qu'esi rindimientu ameyora cuando'l marcu pa la enseñanza del asturianu s'avera a unes condiciones de normalidá na so implantación curricular como asocede nos centros d'Educación Primaria. Hai que dicir qu'estos datos confirmaben los llograos n'estudiu yá mentáu de González Riaño y San Fabián (1996). Nesti trabayu comparábase'l rindimientu d'escolinos y escolines de 6^u cursu d'Educación Primaria "con" y "ensin" asturianu. El resultáu xeneral recoyía non solo que la enseñanza del asturianu nun tien efeutos negativos n'aprendizaxe escolar sinón que, al revés, nótase la so influencia positiva en rindimientu del alumnáu en delles materies instrumentales, concretamente no que tien que ver cola comprensión llectora en castellanu y col dominiu de la ortografía nesa mesma llingua.

En cualquier circunstancia, una visión mui esclariadora de los resultaos algamaos n'estudiu d'Huguet y González Riaño (2002)² apaez nos Gráficos 2 y 3. Nel primer casu yera una submuestra sacada al debalu de centros d'Educación Primaria onde se cursaba 2^u d'ESO y nos que

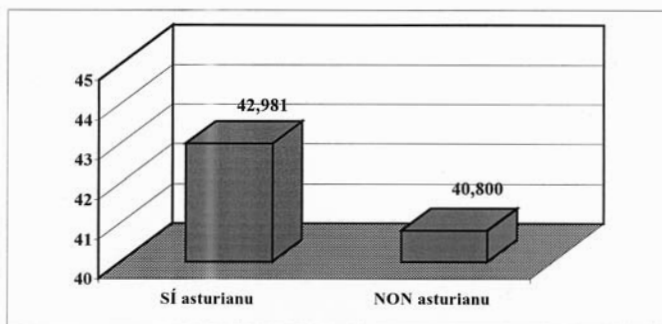
s'ufiertaba l'asignatura de llingua asturiana (36 alumnos y alumnes de los que 25 diben a clases d'asturianu y 11 nun lo facíen) y analízase la conocencia llingüística castellana. Nel segundu la muestra venía de tolos centros d'Educación Primaria onde se cursaba 2^u d'ESO y s'ufiertaba l'asignatura de llingua asturiana (87 alumnos y alumnes de los que 52 diben a clases d'asturianu y 35 nun lo facíen) y analízase la conocencia matemática. Hai que dicir que de los contrastes estadísticos fechos con Anova algamáronse valores de $F_{1, 13} = 5,584$ ($p=0,0344$) pa la conocencia llingüística castellana con diferencies significatives p'aquellos que diben a clases d'asturianu y, a pesar de sacar éstos tamién más puntuación media en cuantes a conocencia matemática, les diferencies nun aportaron a ser estadísticamente significatives.

Gráfico 2: Medies de conocencia llingüística castellana en 2^u d'ESO y a tenor de l'asistencia o non a clases de llingua asturiana
(Reproducio d'Huguet & González Riaño 2002)



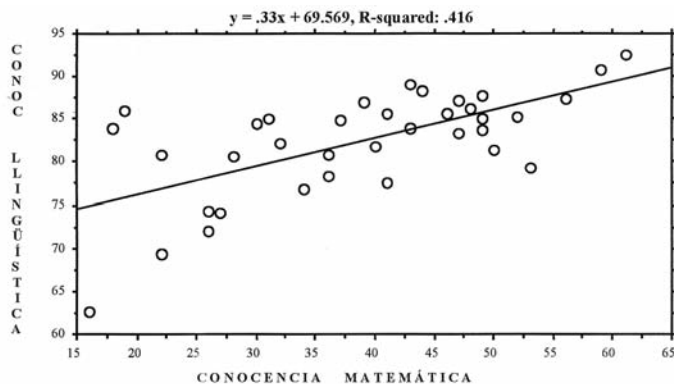
² El trabayu foi posible gracias a una ayuda del *Centro de Investigación y Documentación Educativa* (CIDE) algamada en concursu pa dar Ayudes a la Investigación Educativa de 1997.

Gráfico 3: Medias de conciencia matemática 2^a d'ESO y a tenor de l'asistencia o non a clases de llingua asturiana
(Reprodució d'Huguet & González Riaño 2002)



Ta claro que la conxunción d'entrambes menes de datos (conocencia llingüística castellana y conocencia matemática) concretábase nes rrellaciones que define la recta de regresión qu'apaez en Gráfico 4 (índiz de correllación significativu, $r=0.645$); poniendo n'evidencia les

Gráfico 4: Recta de regresión correspondiente a la rrellación ente conocencia llingüística castellana y conocencia matemática
(Reprodució d'Huguet & González Riaño 2002)



influencies que se dan ente'l nivel de competencia algamáu na llingua de la escuela y el rindimientu escolar del alumnáu.

Too eso llévanos a reflexonar sobre les perspeutives d'una educación bilingüe n'Asturies, y nun quixera desaprovechar la ocasión qu'esti foru me brinda p'atreverme a suxerir delles propuestes d'actuación acordies coles investigaciones y la lliteratura en que se sofita la educación bilingüe. En tou casu, quiero sorrayar qu'estes propuestes nun hai que les pescanciar como preceutives sinón más bien como un elementu de discutiniu dende'l qu'iguar una auténtica normalización llingüística nes escoles asturianas que s'afaye meyor na realidá plurilingüe y pluricultural de la Comunidá.

Como ye sabío, la Constitución española promueve una política llingüística que garantiza'l tradicional estatus unificador del castellanu, pero viemos tamién que los Estatutos d'Autonomía dexaron desendolcar Lleis empuestes a una normalización llingüística na mayor parte de los territorios plurilingües del Estáu. Evidentemente, esti nun ye'l casu del Principáu onde l'Estatutu escaez la cooficialidá del asturianu.

Siendo sabedores de la defensa de los derechos llingüísticos de los sos ciudadanos que cualquier sociedá de derechu tien que garantizar, paez lóxico que'l primer pasu qu'haya que dar seya afitar un marcu llegal que, reconociendo la realidá plurilingüe y pluricultural d'Asturies, dexa llevar alantre actuaciones más acordies coles peculiaridaes de la sociedá asturiana.

Lóxicamente, esti fechu diba traer con él promover l'usu de la llingua propia en sectores como l'alministración, los medios de comunicación, la enseñanza, etc., polo menos naquellos llugares onde la presencia de dos llingües bien estremaes ye un fechu claru. Resulta evidente

dicir que, a pesar de lo clave que pueda ser pal futuru d'una llingua la so conocencia y estudiu polos escolinos, diba ser utópico pensar na so recuperación y pervivencia gracias a la escuela cuando nun tien funcionalidá nin prestixu social fuera d'ella.

A partir d'estes premises, si lo qu'en resumies cuentas queremos conseguir ye individuos competentes n'entrambes llingües faciendo porque medre al mesmu tiempu la convivencia y el respetu a los derechos llingüísticos de cada grupu, les soluciones qu'escueyan una estremación curricular o una dixebrá del alumnáu según a qué comunidá llingüística pertenezan nun les había que considerar (Huguet 1994).

Asina mesmo, los llamaos programes de *segregación* y los de *sumersión*, estrictamente falando, nun brinden una alternativa válida porque la llingua de la escuela ye namás una y, como yá se dixo, nun desarrollen competencia en L1 y en L2 y producen niveles baxos de rindimientu académicu.

En cuantes a los programes d'*inmersión*, yá se dixo que la evidencia espermental amuesa les bones oportunidaes qu'ufierten pal éxitu escolar y que con ellos llógrense individuos bilingües y biculturales, pero también se señaló que se diseñaron pal alumnáu que vien de la cultura y la llingua mayoritaria, y esti nun ye, ensin dulda, el casu de la población asturianófono del Principáu. Sicásí, estos programes diben tar más acordies coles carauterístices sociolingüístices de los territorios onde l'asturianu ta nun estáu de pura latencia y, mesmamente, con delles partes castellanófonos del Principáu. Quier dicise, contestos onde la llingua materna (nesti casu'l castellanu) nun ta amenazada, onde se valora mui positivamente y con families que promueven de manera activa la llectura, l'estudiu y el rindimientu escolar (Sánchez & Rodríguez 1997). Ta claro que nun podemos escaecer que l'éxitu d'estos progra-

mes sofítase na voluntariedá y, polo tanto, namás se tenía que facer cuando foren les propies families les que lo pidieren. Pero, aunque se lleguen a facer o non programes d'inmersión llingüística pa estos territorios, polo menos bien taba garantizar una enseñanza opcional de les llingües minoritaries que caltuviere vivu un mínimu de contactu cola realidá llingüística de la Comunidá.

Al respetive de les zones propiamente asturianófonos, onde la mayor parte de la población tien como L1 l'asturianu, tenemos d'emponer el nuesu análisis contra otre alternatives aplicables a unos territorios onde'l bilingüismu diglósicu vese nun usu regresivu de la llingua col alloñamientu del nucleu familiar más averáu.

Siguiendo cola revisión de les menes de programes destacaos cuando falemos de la tipoloxía de la educación bilingüe, paez necesario aparase en dos variantes de los programes de *sumersión* que dende delles instancies pudieron brindase como camín pa seguir na Comunidá asturiana: los que meten la *enseñanza opcional de la L1* y el *bilingüismu transicional*.

Al respetive de los primeros queda claro que ye la vía escoyida pol modelu que güei rixe la enseñanza de la llingua propia: l'asturianu. Una montonera d'investigaciones, ente les que tenemos que resaltar les feches en Cataluña (Gabinet d'Estudis del SEDEC 1983), en País Vascu (Gabiña et al. 1986) o en contestos más asemeyaos como n'Aragón (Martínez 1995; Huguet 1995; Huguet & Vila 1997), destaquen los efeutos negativos d'esti tipu d'intervención educativa tanto pola so ineficacia pa dar abonda competencia llingüística n'entrambes llingües como pola so influencia negativa en rindimientu escolar o na valoración que l'individuu fai de la so propia comunidá. Concretamente, falóse de la curtiendá de facer de la llingua materna una asignatura más vivida pol neñu o neña como una esperiencia llingüística ayena a la so contorna.

Los programes de *bilingüismu transicional* fixéronse sobre manera nos Estaos Uníos, y falamos d'ellos por mor de la importancia que garraron en dellos países del mundu occidental al resaltar la relevancia de la educación pre-escolar y del profesoráu bilingüe nestos niveles como vía pa l'asimilación progresiva a la L2 y a la compatibilización de los dos códigos llingüísticos. En resultancia, lo que se quier con estos modelos ye facer una transición non traumática de la L1 a la L2, pero hai que se decatar de que son diseños pensaos pa l'asimilación del individu u a la llingua y cultura dominante, oxetivu onde coinciden tanto los programes estrictamente de *sumersión* como los de *bilingüismu transicional* y que xebra estos planteamientos de los nuegos oxetivos primeros.

L'últimu de los programes que nos resta por revisar son aquellos que, dirixíos a minoríes llingüístiques y culturales, persiguen el *caltenimientu de la propia llingua y cultura* en contestos sociolingüísticos onde la llingua materna nun ye valorada pola comunidá en xeneral y dende la familia nun hai un interés especial por caltener la llingua propia (Sánchez & Rodríguez 1997). Como yá quedó dicho nel so momentu, estos programes vienen partiendo del usu de la L1 como vehículu de la instrucción y van metiendo pasu ente pasu la L2 nos niveles cimeros, colo que les dos llingües queden integraes en curriculum hasta l'acabu de la escolaridá en diferentes proporciones a tenor del diseñu que paeza amañosu pa les peculiaridaes del contestu onde s'apliquen. Un diseñu que, depués de los estudios precisos, en casu que nos ocupa teníen que lu apautar la comunidá educativa y los responsables políticos y reflexase, pa cada casu, no que se llama Proyeutu Llingüísticu de Centru, considerando asina la singularidá sociolingüística y socioeducativa de cada centru escolar. El grau d'éxitu escolar de los programes de *caltenimientu* qu'equí se proponen, ye altu; y al mesmu tiempu promueven individuos bilingües y biculturales con una ima-

xe positiva de la so comunidá, lo que los fai peraconseyaes, tanto dende perspeutives sociolóxiques como psicolóxiques o educacionales enveredaes hacia intervenciones curriculares optimizadores que s'afayen bien na realidá plurilingüe y pluricultural d'Asturies.

Y yá p'acabar, quiero volver otra vegada a la idea de lo utópico de pensar na pervivencia d'una llingua namás cola escuela cuando nun tien funcionalidá nin prestixu social fuera d'ella. Quier dicise, si nun se xeneren contestos d'usu reales, por mui competentes que llogremos que seyan los nuegos escolinos, enxamás vamos da-y a esa llingua la so razón de ser natural: la comunicació, y esa falta de funcionalidá, xuntada cola inesistencia de prestixu social, van facer medrar el peligrosu de la so desapaición.

REFERENCIES BIBLIOGRÁFIQUES:

- ARNAU, J. (1992): "Educación bilingüe: modelos y principios psicopedagógicos" en J. ARNAU, C. COMET, J. M. SERRA & I. VILA. *La educación bilingüe*. Barcelona, ICE/Horsori.
- BAKER, C. (2001): *Foundations of bilingual education and bilingualism* (3rd. ed.). Clevedon, Multilingual Matters.
- BERMÚDEZ DE LA VEGA, R. (1995): "Posibilidaes d'una enseñanza n'asturianu: delles esperiencias" en *Revista de Investigación e Innovación Educativa del C.E.P. Nalón-Caudal* 2: 26-30.
- DYZMANN, N. (2000): "Averamientu al estudiu del contautu de llingües (asturianu/catellán) nel Principáu d'Asturies" en *Lletres Asturianas* 73: 93-105.
- GABINET D'ESTUDIS DEL SEDEC (1983): *Quatre Anys de Català a l'Escola*. Barcelona, Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- GABIÑA, J. J., GOROSTIDI, R., IRURETAGOiena, R., OLAZIREGI, I. & SIERRA, J. (1986): *EIFE. La Enseñanza del Euskera: Influencia de los Factores*. Vitoria-Gasteiz, Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen-Zerbitzu Nagusia.
- GONZÁLEZ RIAÑO, X. A. (1994): *Interferencia Lingüística y Escuela Asturiana*. Uviéu, ALLA.
- (1998): "La llingua asturiana en la enseñanza" en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura* 18: 33-53.
- (2000): "Innovaciones en el currículu de asturiano para la Educación Secundaria" en J. PERERA (coord.). *Las lenguas en la educación secundaria*. Barcelona, Horsori: 199-206.
- GONZÁLEZ RIAÑO, X. A. & SAN FABIÁN MAROTO, J. (1996): *La es-*

colarización de la llingua asturiana: su incidencia en el rendimiento educativo. Mieres, Editora del Norte.

HUGUET, A. (1994): "Hacia un modelo para el tratamiento curricular de las lenguas en el Aragón Oriental" en *Revista de Educación* 305: 429-448.

— (1995): "Evaluación del conocimiento lingüístico de los escolares de la Franja Oriental de Aragón: Incidencia de algunos factores" en *Revista de Educación* 308: 217-239.

HUGUET, A. & GONZÁLEZ RIAÑO, X. A. (2002): "Conocimiento lingüístico y rendimiento escolar. Implicaciones educativas en un contexto bilingüe" n' *Infancia y Aprendizaje* 25 (1): 53-68

HUGUET, A. & VILA, I. (1997): "Nuevas aportaciones a la Hipótesis de Interdependencia Lingüística en escolares bilingües" n' *Infancia y Aprendizaje* 79: 21-34.

LAMBERT, W. E. (1974): "A Canadian Experiment in the Development of bilingual competence" en *Canadian Modern Language Review* 31 (2): 108-116.

— (1981): "Un experimento canadiense sobre desarrollo de competencia bilingüe. Programa de cambio de lengua hogar-escuela" en *Revista de Educación* 268: 167-177.

LEWIS, E. G. (1977): "Bilingualism and bilingual education: The ancient world of the Renaissance" en B. SPOLSKY & R. L. COOPER (eds.), *Frontiers of bilingual education*. Rowley, Mass., Newbury House.

— (1981): *Bilingualism and Bilingual Education*. Oxford, Pergamon.

LLERA RAMO, F. (1994): *Los Asturianos y la Lengua Asturiana: Estudio Sociolingüístico para Asturias-1991*. Uviéu, Conseyería d'Educación y Cultura del Principáu d'Asturies

MARTÍNEZ FERRER, J. (1995): *Bilingüismo y enseñanza en Aragón*. Zaragoza, Edizions de l'Astral.

OFICINA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN (1932): *El bilingüismo y la educación*. Madrid, Espasa-Calpe.

PAULSTON, C. B. (1992): *Sociolinguistics Perspectives on Bilingual Education*. Clevedon, Multilingual Matters.

PEAL, E. & LAMBERT, W. E. (1962): "The relation of bilingualism to intelligence" en *Psychological Monographs* 76 (27): 1-23.

QUIRÓS, B. (2001): "La escolarización de la llingua asturiana na Enseñanza Secundaria" en X. A. GONZÁLEZ RIAÑO (coord.), *Enseñances llingüístiques y competencies educatives*. Uviéu, ALLA.

S.O.E.V.-ASTURIAS (1989): *Investigación sobre la escolarización de la lengua asturiana: su incidencia en el curriculum escolar*. Uviéu, M.E.C.-Asturies

SÁNCHEZ, M. P. & RODRÍGUEZ, R. (1986): "La educación bilingüe y el aprendizaje de una segunda lengua: sus características y principios fundamentales", n' *Infancia y Aprendizaje* 33. 3-26.

— (1997): *El bilingüismo. Bases para la intervención psicológica*. Madrid, Síntesis.

SIGUÁN, M. (1992): *España plurilingüe*. Madrid, Alianza Editorial.

SIGUÁN, M. & MACKEY, W. F. (1986): *Educación y bilingüismo*. Madrid, Santillana.

SKUTNABB-KANGAS, T. (1988): "Multilingualism and the education of minority children" en T. SKUTNABB-KANGAS & J. CUMMINS (eds.) *Minority Education. From Shame to Struggle*. Clevedon, Multilingual Matters.

UNESCO (1953): *The use of vernacular languages in education*. París, UNESCO.

VILA, I. (1992): "La educación bilingüe en el Estado Español" en J. ARNAU, C. COMET, J. M. SERRA & I. VILA. *La educación bilingüe*. Barcelona, ICE/Horsori.

— (1995): *El català i el castellà en el Sistema Educatiu de Catalunya*. Barcelona, Horsori.

— (1998): *Bilingüisme i educació*. Barcelona, Proa.