

INSTITUTO DE LINGÜÍSTICA

BIBLIOTECA

signo & seña

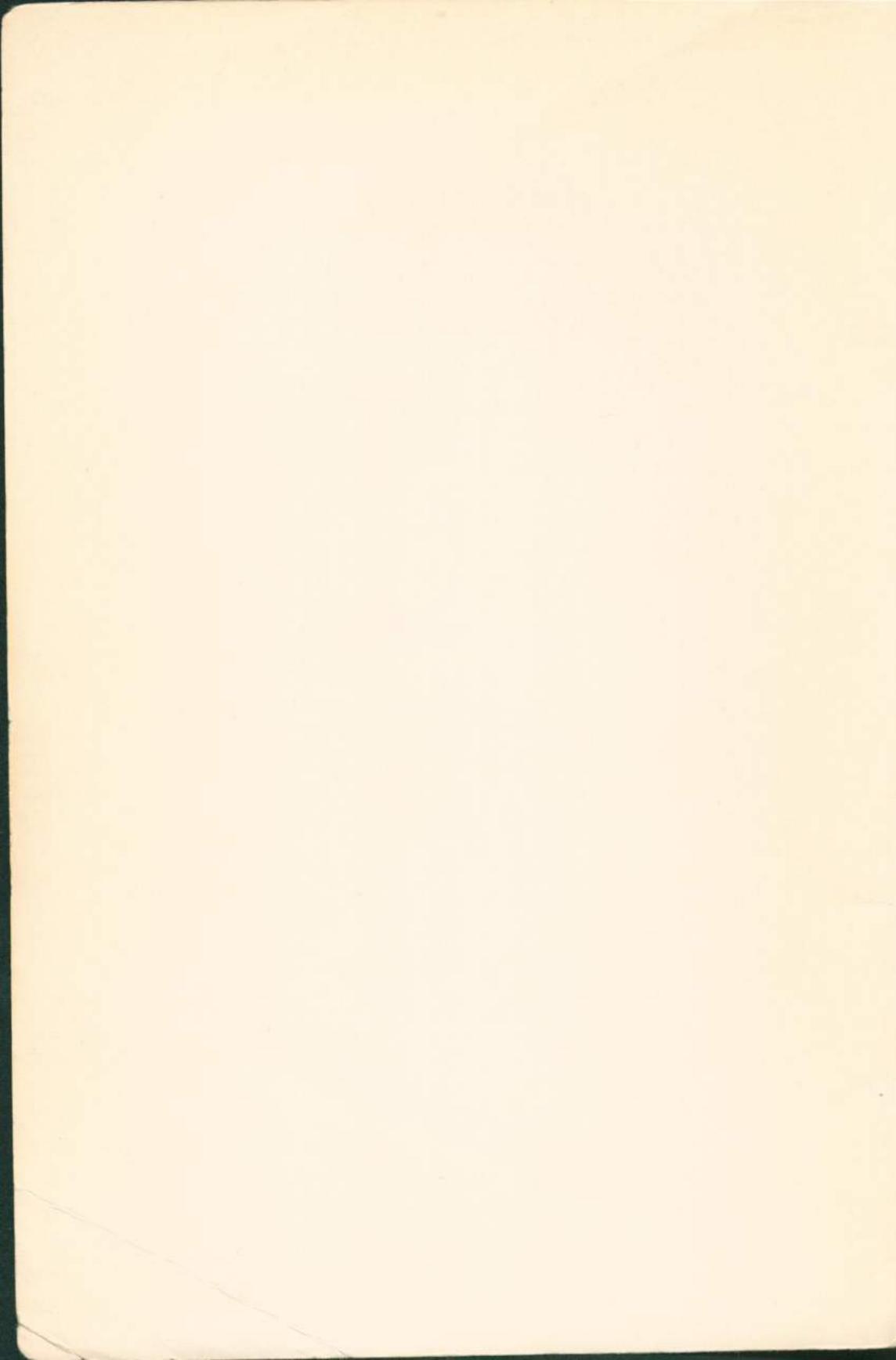
Revista del Instituto de Lingüística



Políticas lingüísticas

Facultad de
Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

Número 4 Mayo de 1995



INSTITUTO DE LINGUISTICA

34-1

BIBLIOTECA

signo & seña

á

á



signo & seña

Revista del Instituto de Lingüística

Políticas lingüísticas

Facultad de
Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

Número 4 Mayo de 1995

Universidad de Buenos Aires
Facultad de Filosofía y Letras

Decano
Dr. Luis A. Yanes

Vicedecano
Dr. José E. Burucúa

Secretario Académico
Lic. Ricardo P. Graziano

Secretario de Investigación y Posgrado
Prof. Félix Schuster

Secretaría de Extensión Universitaria
y Bienestar Estudiantil
Prof. Gladys Palau

Secretario de Supervisión Administrativa
Dr. Antonio M. Scodellaro

Prosecretaria de Publicaciones
Prof. Gladys Palau

Coordinador de Publicaciones
Lic. Mauro Dobruskin

Consejo Editor
Susana Romanos de Tiratel
Berta Braslavsky
Francisco Bertelloni
Carlos Herrán
Fernando Rodríguez
Adrián Vila

© Facultad de Filosofía y Letras - UBA - 1995
Puan 480 Buenos Aires República Argentina

ISSN: 0327 - 8956
Serie Revistas Especializadas

signo & seña

Directora

Elvira Narvaja de Arnoux

Consejo Editor

Carlos Rafael Luis

Leonor D. Arfuch

Roberto Bein

Diseño

Diego Cabello

Edición General

Oficina de Publicaciones

Ciclo Básico Común

Correspondencia

Revista Signo & Seña

Instituto de Lingüística

Facultad de Filosofía y Letras

Universidad de Buenos Aires

25 de Mayo 221

(1002) Buenos Aires (Argentina)

Fax: (54-1) 343 - 2733



Consejo Aseñor

María Bernardete Abaurre
(Campinas)
Marc Angenot
(Montreal)
Juan Azcoaga
(Buenos Aires)
Ana María Barrenechea
(Buenos Aires)
Rodolfo Cerrón Palomino
(Lima)
Adolfo Elizancín
(Montevideo)
Sofía Fisher
(París)
María Luisa Freyre
(La Plata)
Charlotte Galves
(Campinas)
Erica García
(Leiden)
Ana Gerzenstein
(Buenos Aires)
Catherine Kerbrat-Orecchioni
(París)
Yolanda Lastra
(México)
Beatriz Lavandera
(Buenos Aires)
Ana María Manrique
(Buenos Aires)
Nora Mújica
(Rosario)
Herman Parret
(Lovaina)
Luis Prieto
(Ginebra)
Eni Pulcinelli-Orlandi
(Campinas)
Régine Robin
(Montreal)
Adalberto Salas
(Concepción)
Zulema Solana
(Rosario)

Índice

<i>Presentación</i>	11
<i>Las políticas lingüísticas en los procesos de integración regional</i>	
<i>Las políticas lingüísticas y la construcción europea</i>	29
Louis-Jean Calvet	
<i>Reforma de la ortografía y ley de protección del francés</i>	55
Sofía Fisher	
Pierre Encrevé	
<i>"Els catalanoparlants no som espanyols": la relación entre lengua, nación y Estado</i>	75
Elvira Narvaja de Arnoux	
Roberto Beín	
<i>La defensa de una lengua: el debate sobre la normativa del gallego</i>	99
Graciana Vázquez Villanueva	
<i>La verbalización de fracturas urbanas: hacia una glotopolítica de las ciudades</i>	121
Thierry Bulot	
Régine Delamotte-Legrand	
<i>Reflexiones sobre la política lingüística peruana</i>	145
Inés Pozzi-Escot	
<i>La enseñanza del castellano en el Perú: retrospectiva y prospección</i>	173
Rodolfo Cerrón-Palomino	

<i>Proposición de una política lingüística nacional</i>	189
Nuria Gregori Torada	
<i>Lenguaje, idiosincracia y educación entre los mapuches</i>	221
Lidia Bruno	
Mirta Serafini	
<i>Un programa de español en la televisión brasileña</i>	237
María Teresa Celada	

Presentación

*Las políticas lingüísticas
en los procesos de
integración regional*

Los cambios económicos, sociales o políticos afectan siempre, aunque diversamente, el espacio de la lengua y dan lugar a políticas lingüísticas cuyo alcance y nivel de explicitación dependen de la profundidad de los procesos que las generan. Si bien las políticas lingüísticas no son siempre resultado de la acción estatal y pueden incluso oponerse a ella -particularmente en los casos de resistencia a la opresión nacional- es en general a partir de las distintas instancias del aparato del Estado que se ponen en marcha medidas que afecten a la lengua -por ejemplo, reformar la ortografía, o establecer una norma escrita para una cultura ágrafa- o a la relación entre lenguas en una sociedad -como asignar el estatuto de lengua oficial a una lengua minoritaria- (Louis-Jean CALVET: *Las políticas lingüísticas y la construcción europea*¹). Las modalidades y amplitudes de estas medidas dependen, además, de las tecnologías de la palabra disponibles. En la actualidad, por ejemplo, cualquier planificación en el campo del lenguaje debe contemplar el desarrollo de las diversas formas de comunicación audiovisual. Así también, en la primera etapa de la conformación de los Estados nacionales europeos, la imposición de una lengua en el sistema administrativo y jurídico habría sido impensable sin el proceso de gramatización de las lenguas vernáculas, vinculado estrechamente con la utilización occidental de la imprenta y su expansión gracias al empleo de caracteres móviles². De todo ello se

1. Indicamos en el cuerpo del texto los artículos del presente número con los cuales esta *Presentación* dialoga, a veces desde una perspectiva distinta o acentuando otros aspectos que los señalados por los respectivos autores.

desprende que al analizar históricamente las políticas lingüísticas se debe tener en cuenta la compleja relación entre estructura económico-social, tecnologías de la palabra y proyectos políticos.

La comunidad de lengua en los Estados nacionales

Las naciones, tal como se han dado históricamente, apelaron, para conformarse como "comunidades imaginarias construidas sobre mitos fraternos"³, a la comunidad de lengua. Esta ha sido considerada incluso como lo que define la nación, ya que hace posible el entramado social al facilitar la comunicación y constituye para sus integrantes el índice más claro de identidad. Etienne Balibar considera que es uno de los caminos para construir la etnicidad desde el Estado y naturalizar así la pertenencia a una nación. Pero plantea también que es insuficiente -pensemos, por ejemplo, en el caso de naciones distintas que comparten la misma lengua o en el de las que se consideran a sí mismas como naciones plurilingües. De allí que señale la necesidad de "un suplemento de particularidad o de un principio de cierre o de exclusión": la comunidad de raza, que puede construirse a partir de cualquier rasgo somático o psicológico, visible o invisible, y que representa simbólicamente el origen o causa de la continuidad histórica de un pueblo⁴. Si bien la comunidad de lengua y la de raza se combinan para construir la identidad nacional, la importancia relativa de una u otra depende de circunstancias históricas concretas y de la o las lenguas involucradas. Por eso tal vez Otto Bauer considerara, a principios de siglo, el concepto de "comunidad de destino" como más abarcador y base de lo que él designaba "carácter nacional", dado que contemplaba la acción de los procesos históricos en la conformación de

2. Sylvain Auroux: *La révolution technologique de la grammatisation*, Lieja, Mardaga, 1994.

3. Chris Southcott: "Au-delà de la conception politique de la nation", *Communications*, 45, 1987.

4. Etienne Balibar e Immanuel Wallerstein: *Race, nation, classe. Les identités ambiguës*. París, Ed. La Découverte, 1988.

la comunidad de cultura, una de cuyas manifestaciones -aunque no necesariamente- es la comunidad de lengua⁵.

Cuando se analiza el proceso de constitución de los Estados europeos teniendo en cuenta el tipo de sociedad en el que ha surgido la nación moderna, se reconoce que la lengua común fue una necesidad derivada del desarrollo de la sociedad industrial, a la que respondieron las revoluciones democráticas con la uniformización del lenguaje asociado a la producción y a las transacciones económicas y con la ampliación y laicización del aparato escolar, pero que ya habían iniciado las monarquías absolutas al instaurar una lengua administrativa y jurídica. Ernest Gellner señala que las sociedades industriales -a diferencia de las agrarias, cuyas clases dirigentes están separadas por funciones sociales diferenciadas y donde el mundo campesino aparece fragmentado geográficamente y lingüísticamente- requieren una unidad de lengua que facilite los intercambios. La movilidad social y la división del trabajo compleja y cambiante exigen una comunicación continua y precisa entre extraños, a menudo por escrito, en una lengua estándar, necesaria, además, para el crecimiento cognitivo y económico⁶. El Estado nacional aparece así como el marco más adecuado para homogeneizar culturalmente dentro de un territorio, establecer un patrón para las prácticas lingüísticas y poner en marcha un sistema educativo amplio.

Pero, como señala Braudel desde una perspectiva histórica, las naciones se han constituido dentro de economías-mundo ("fragmentos del planeta económicamente autónomos, capaces, en lo esencial, de autoabastecerse y a los cuales sus vínculos e intercambios internos confieren cierta unidad orgánica") como resultado, por un lado, de las contradicciones y luchas entre el centro, las regiones secundarias y la periferia; y, por otro, de la resistencia de esas economías a formas políticas centralizadas, que inhibirían el desarrollo⁷. Esto explica que en el plano del lenguaje la unificación lingüística nacional se acompañe de formas de colingüismo, es decir, de "la asociación por la enseñanza y la política

5. Otto Bauer: *La cuestión de las nacionalidades y la socialdemocracia*. México, Siglo XXI, 1979.

6. Ernest Gellner: *Naciones y nacionalismos*. Madrid, Alianza, 1988.

7. Fernand Braudel: *Le temps du monde*, París, Armand Colin, 1979.

de ciertas lenguas escritas que permiten la comunicación entre interlocutores legítimos”⁸. Como las lenguas tienen no solo una función vehicular sino también simbólica, la lengua del centro -o de los países que históricamente van ocupando esa posición- privilegiada en las otras regiones debido al poder económico que la sostiene, sirve al mismo tiempo para reforzarlo gracias al prestigio que acompaña a su expansión. El dominio de la lengua nacional y de la(s) lengua(s) mundial(es) ha servido tradicionalmente a las clases dirigentes para asegurar el ejercicio del poder y su posición en el manejo del intercambio. La generación de intelectuales argentinos del 37, que en la segunda mitad del siglo XIX asumirían la responsabilidad de organizar el Estado nacional, buscaron afanosamente efectuar un recorte en el castellano que marcara en la lengua la independencia política. Esto llevó a Sarmiento, por ejemplo, a proponer, a instancias de Andrés Bello en Chile, una ortografía americana. Este proyecto de “lengua nacional” aparece vinculado al mismo tiempo con la práctica de la traducción de textos, particularmente del inglés y el francés, y con el aprendizaje de dichas lenguas, a partir del reconocimiento explícito y enfático de la importancia cultural de los países europeos respectivos, pensados como guías del progreso y orientadores de la civilización en esa etapa de la historia.

Para instaurar una comunidad de lengua la mayoría de los Estados nacionales debieron imponer el idioma oficial, con mayor o menor violencia, según los casos, a poblaciones cuya lengua vernácula era distinta. Así como se considera la lengua común uno de los indicadores de la construcción de la nación, la existencia de otras lenguas dentro de las fronteras es, en muchos casos, expresión de la incompletud del proceso. La América hispánica, por ejemplo, había alcanzado una importante unidad lingüística, proyección en el espacio del Imperio de las fuerzas que tendían al Estado nacional español, pero dentro de las fronteras de los Estados que se constituyeron con posterioridad a las guerras de la Independencia quedaron regiones, de diversa extensión, donde predominaba el monolingüismo aborígen. Las políticas de la corona, las órdenes religiosas, los encomenderos y las autoridades locales habían variado a lo largo de la etapa colonial y según las zonas, pero en general habían

8. Renée Balibar: *L'institution du français*. París, P.U.F., 1988; *Le coltguisme*. París, P.U.F., 1993.

tendido a un bilingüismo sustitutivo, salvo en los casos en que por razones políticas o económicas trataron de estabilizar o mantener las lenguas amerindias (como ocurrió en las misiones jesuíticas del Paraguay). Los Estados nacionales siguieron la misma política de castellanización a medida que extendían la frontera agrícola o recurrían a la mano de obra indígena. A pesar de ello y como expresión del desarrollo desigual y de carecer de una política educativa adecuada a las zonas con predominio de lengua indígena, encontramos situaciones como la peruana, donde en la actualidad un tercio de la población habla lenguas vernáculas y de ese sector la mitad es monolingüe (Rodolfo CERRON-PALOMINO: *La enseñanza del castellano en el Perú: retrospectiva y proyección*).

En ese país, a mediados de la década del setenta, un importante movimiento político de revalorización de la tradición indoamericana y de reconocimiento de la doble vertiente hispánica e indígena en la conformación de la nación peruana, llevó a la oficialización del quechua apoyándose en la intensa actividad que desde los años sesenta llevaban a cabo lingüistas y educadores. Uno de los miembros de esta notable escuela sociolingüística, Inés Pozzi-Escot, ha analizado exhaustivamente el aspecto legislativo, las propuestas educativas y los cambios que se fueron produciendo hasta llegar a la situación actual, en la que el quechua, el aymara y las demás lenguas aborígenes son cooficiales en las zonas en las que predominan, y se estimula la educación bilingüe intercultural (Inés POZZI-ESCOT: *Reflexiones sobre la política lingüística peruana*). La lengua común sigue siendo el castellano y las acciones educativas tienden a lograr un mayor dominio y extensión del mismo, pero las lenguas amerindias dejan de ser consideradas un obstáculo y se les reconoce su importancia no solo en la construcción de la identidad nacional sino también en la puesta en marcha de un sistema educativo eficaz. El éxito que decisiones de este tipo puedan tener en países con población aborígen dependerá de la adecuación de las medidas pedagógicas (formación docente y creación de material didáctico), de la ampliación de los análisis lingüísticos de las variedades de español y de las lenguas indígenas en contacto con él, de la reflexión sobre las distintas situaciones sociolingüísticas y de las posibilidades de recurrir a las nuevas tecnologías de la palabra para el registro de la oralidad (Lidia BRUNO y Mirta SERAFINI: *Lenguaje, idiosincracia y educación entre los mapuches*). Sin embargo, es posible que el ritmo y los recursos que se asignen a esto dependan de la necesidad de integrar económicamente a los sectores de

la población afectados y de la voluntad política de participar en el proceso de integración latinoamericana, que deberá apelar también, para afianzar los vínculos identitarios, a la comunidad étnica, en cuya construcción las variadas formas de mestizaje constituyen cohesivos privilegiados.

Lengua e integración regional

Los procesos actuales de integración regional, que abarcan distintos Estados nacionales, son expresión de la expansión económica propia de esta etapa del capitalismo que requiere mercados cautivos más amplios, necesita avanzar sobre los espacios estatales de la economía -particularmente en los países periféricos- y busca constituir instancias políticas y militares supranacionales. La región como espacio abarcador de países próximos, o también como índice de la fractura interior de cada uno, erosiona las bases del Estado-nación tradicional.

Una integración regional importante, como la Comunidad Europea, es resultado de un largo proceso no solo económico sino también ideológico, en el cual se han debido olvidar los sangrientos y reiterados enfrentamientos del pasado entre muchos de los ahora países miembros. Para el "borrado" de la frontera, marca de la clausura territorial de la nación, han sido necesarios el desarrollo de un "patriotismo de la Constitución" ⁹ que remplazara el nacionalismo, el impulso desde los medios a la constitución de una identidad europea y la afirmación de las identidades regionales interiores que no solo mostrara la diversidad étnica de los viejos Estados, sino también nuevos recortes posibles del mapa europeo. Esto último cristalizó en la idea de una "Europa de las regiones", que acabara con la opresión que los Estados nacionales habían ejercido sobre las minorías étnicas en su proceso de homogeneización cultural y dominio económico en un espacio político claramente delimitado. En el plano del lenguaje dio lugar al estímulo de las lenguas regionales, a la normalización (estandarización y extensión de su uso) de muchas de ellas, a su presencia en el ámbito escolar, ya como asignatura,

9. La expresión es de Jürgen Habermas, en *Identidades nacionales y posnacionales*. Madrid, Tecnos, 1985.

ya como lengua de enseñanza, y a su difusión por los medios. Pero el proyecto regional enfrenta viejos y nuevos problemas. Por un lado, la heterogeneidad étnica, acentuada por la aceleración de las migraciones, impone en aquellos territorios que han alcanzado cierta autonomía el ejercicio de una violencia simbólica sobre el sector de la población que habla otra lengua. La catalanización masiva de los hispanohablantes en Cataluña ("bilingüización de los alófonos", en términos de los sociolingüistas catalanes) es un claro ejemplo de ello (Elvira ARNOUX y Roberto BEIN: *"Els catalanoparlants no som espanyols"*). Por otro lado, como la integración europea lleva a la desestructuración económica de algunas regiones, estas solicitan medidas proteccionistas del Estado nacional. La debilidad regional se manifiesta entonces en las limitaciones para extender la lengua propia y en las dificultades para encontrar una norma escrita que sirva de patrón para las producciones lingüísticas.

Un caso interesante es la tensión entre las dos opciones ortográficas del gallego: normativismo (diferencialismo o regeneracionismo) y reintegracionismo (Graciana VAZQUEZ VILLANUEVA: *La defensa de una lengua: el debate sobre la normativa ortográfica del gallego*). La primera considera el gallego una lengua hoy día independiente del portugués, y es sostenida por la administración política de Galicia. El reintegracionismo, en cambio, afirma la existencia de una sola lengua moderna (no solo histórica): el galaico-portugués, y es apoyado por sectores importantes de intelectuales y docentes, por el Bloque Nacionalista Gallego y por los Grupos Reintegracionistas de Base creados en los últimos años¹⁰. El normativismo representa la propuesta ortográfica oficial, que acerca el gallego al castellano -lengua que ha dominado durante cinco siglos y ha constituido la variedad alta de la diglosia- pero permite, al mismo tiempo, la supervivencia del gallego como lengua independiente, ya que acentúa las diferencias del gallego respecto del portugués. La otra posición tiende a la adopción final de la norma portuguesa y propone una (re)integración cultural e incluso política. Es decir que el proceso de normalización del gallego como lengua autónoma se hace a partir de su acercamiento al español y que la relación con el portugués lo lleva a una progresiva pérdida de autonomía.

10. Mario J. Herrero Valeiro: "Guerre des graphies et conflit glottopolitique: lignes du discours dans la sociolinguistique gallicienne", en *Plurilinguisme*, Nro. 6, 1993.

Las distintas opciones respecto de la ortografía del gallego y la imposibilidad de adoptar colectivamente una de ellas expresan, en su nivel, el imperativo y las dificultades de una integración económica que lleva consigo el desarrollo desigual, la desocupación y el empobrecimiento de algunas zonas. El mayor intercambio económico con Portugal, pero al mismo tiempo la necesidad de medidas protectoras del Estado español -amenazado a su vez en su integridad por el afianzamiento de diferenciaciones étnicas- explican el enfrentamiento respecto de la norma escrita. No hay que olvidar tampoco que el mantenimiento del gallego como lengua autónoma facilita la etnización de la fuerza de trabajo¹¹, es decir, la justificación, por razones étnicas, de la posición subordinada de un sector importante de la población, primera víctima de la desocupación, cuyo bilingüismo, a diferencia del de la clase dirigente, es deficitario. Lo que acabamos de señalar y la conformación parcial del Estado nacional español son responsables, en gran medida, del desajuste entre integración económica e integración cultural -en cuyos huecos y contradicciones se despliega el discurso glotopolítico- y explican la situación del gallego, que no es sustituido por el castellano a pesar de que el proceso estaba bastante avanzado ni se integra al portugués como un dialecto más.

Otro caso significativo de incidencia del proceso de integración en las políticas lingüísticas es el referido a la propuesta de 1989 de reforma ortográfica del francés. Respecto de esta, son tan poderosas las fuerzas que la impulsan como las que se resisten a ella, lo que llevó a Alain Rey a señalar que la reforma era técnicamente necesaria y socialmente impensable¹².

Históricamente la necesidad de una norma ortográfica para los vernáculos europeos se acentuó con el desarrollo de la imprenta (Pierre ENCREVE y Sofía FISHER: *Reforma de la ortografía y ley de protección del francés*), y el requerimiento actual de una simplificación se vincula posiblemente con la difusión del uso de las computadoras. Además de este aspecto relacionado con las tecnologías de la palabra debemos señalar el educativo, que es el motor de numerosas propuestas de reforma ortográfica ya que se considera que una ortografía más racional facilita

11. El concepto es de Wallerstein, *op. cit.*

12. Citado por Claude Hagège: *Le français et les siècles*. París, Odile Jacob, 1987.

la alfabetización masiva y el aprendizaje de la lengua por aquellos que la han adquirido parcial y recientemente. Así, en el siglo XIX, los planteos reformadores se vinculaban con la integración al mercado de trabajo de amplios sectores, en general de origen campesino, y en la actualidad deriva de la importante migración hacia los núcleos urbanos provenientes de países donde se habla una lengua distinta. La resistencia a las reformas, por su parte, puede ser enfocada desde esta perspectiva como una actitud conservadora de aquellos que han adquirido esforzadamente un bien y quieren ser reconocidos por ello e incluso utilizarlo como diferenciador social.

Si bien lo que hemos señalado nos permite comprender en general el impulso reformador y la oposición al mismo, en el caso particular de la tentativa de reforma ortográfica francesa intervienen también otros factores derivados del proceso de integración. La propuesta ortográfica se vinculaba con el "proyecto Rocard" de expansión del francés en el sistema educativo de países de lenguas no románicas¹³. Al aconsejar el aprendizaje como primera lengua no materna de una perteneciente a una familia lingüística distinta, ubicaba el francés en una buena posición en los países del norte europeo, dado que posiblemente sería la más elegida de las lenguas románicas. Sin embargo, las dificultades ortográficas podrían constituir un obstáculo. Por eso, dentro de este proyecto, la simplificación ortográfica tendía, más allá de la democratización de la enseñanza, a estimular y facilitar el aprendizaje del francés en el marco de la Comunidad Europea. Así, en su manifiesto a favor de la reforma, los lingüistas se preguntaban "¿Se volverá nuestra lengua una lengua minoritaria en Europa? ¿No corremos el riesgo de que su aprendizaje, a causa de la decadencia de una norma perimida, desanime a nuestros socios europeos?" Y la respuesta era: "Solo una lengua que vive y se desarrolla, una lengua hablada y escrita fácilmente por todos, se puede defender y expandir. Por lo tanto, hay que modernizar la grafía del francés."¹⁴ Pero, a pesar de ser técnica, educativa y nacionalmente sensata, la reforma encontró resistencias que la neutralizaron. El origen de esta aparente irracionalidad puede encontrarse en el funcionamiento de un mecanismo habitual que en los procesos de integración acompaña

13. Louis-Jean Calvet: *L'Europe et ses langues*. París, Plon, 1993.

14. *Le Monde de l'éducation*, octubre de 1989.

la tendencia a la expansión de la propia lengua: su defensa como forma de defender una identidad amenazada. Como la escritura es la forma visible de la lengua y esta un elemento central de la identidad nacional o étnica, cualquier cambio gráfico, en situaciones de crisis, puede ser percibido como un ataque a la propia integridad, ya que, como diría Sarmiento, "[...] la cuestión ortográfica en cuanto a un sonido i un solo carácter de letra nos lleva a reconocernos a nosotros mismos o a negarnos toda existencia".¹⁵

El mecanismo de defensa al que nos hemos referido se manifiesta en la adopción de otras medidas, que parecen ser, también, una respuesta a la presencia importante de inmigrantes en las grandes ciudades y de productos extranjeros que penetran por la apertura de los mercados, fenómenos que se asocian, además, con el fantasma de la desocupación. Estas medidas giran en torno al reconocimiento explícito de la lengua oficial y a su consagración constitucional. Es notable que en fechas próximas Francia incluyera en su Constitución que el francés es la lengua de la República, y que en la mayoría de los Estados norteamericanos se declarase al inglés lengua oficial. En este último caso, el Inglés Oficial aparece como Inglés Solamente, es decir, como un ataque a las políticas lingüísticas bilingües que se habían adoptado dos décadas antes. Para sus opositores es "un mezquino intento de forzar la conformidad con el inglés cortando servicios esenciales en otras lenguas; la Enmienda es una amenaza a los derechos civiles, la educación y la libertad de palabra"¹⁶. En el mismo sentido se expidió, en diciembre de 1994 un tribunal federal de apelaciones: declaró la inconstitucionalidad de la ley de Arizona, que determina que el inglés es el idioma oficial. Señaló entonces: "la enmienda constitucional que ordena a los gobiernos estatales y locales a desarrollar sus operaciones en inglés interfiere con la capacidad de ciudadanos, que no sean de habla inglesa, para comunicarse con su gobierno [...] la libertad de expresión incluye la elección del idioma"¹⁷.

15. Domingo Faustino Sarmiento: "Recapitulación", *El Progreso* del 24 de febrero de 1844, en *Obras*, IV, Santiago de Chile, Imprenta Guttemberg, 1886, p.190.

16. James Crawford: "Editor's Introduction", en *Language Loyalties - A Source Book on the Official English Controversy*. The University of Chicago Press, 1992.

En la Argentina el diputado Jorge R. Vanossi presentó en diciembre de 1991 al Parlamento un proyecto de "Ley del Idioma", en cuyo artículo primero señalaba que "la lengua castellana o española, con las características dialectales de uso perdurable en el territorio de la Nación, es el idioma oficial y nacional en la República Argentina". Esta declaración, que antes no se había creído necesaria, reconoce las lenguas prehispánicas como lenguas regionales, designa a las Islas Malvinas como área bilingüe y sugiere lo mismo para las provincias que tengan zonas limítrofes con Brasil. Es evidente que esta preocupación por legislar en materia lingüística y vincular explícitamente la lengua con el Estado otorgándole a este la función de determinar el estatuto de cada lengua, regular el plurilingüismo y difundir la lengua oficial en áreas que se consideran parte del territorio nacional (aunque en la actualidad esté, como las Malvinas, en posesión del Reino Unido), es, como los otros casos, efecto de las reestructuraciones del espacio nacional generado por los procesos de integración. Pero la diferencia con aquellos reside en que no tuvo el consenso suficiente para cristalizar, con los necesarios ajustes y cambios, en una norma legislativa.

Como la globalización de la economía no excluye la lucha por el dominio de los mercados, la imposición de una lengua en el nombre de productos, prospectos, publicidad y terminología científica y técnica interviene en esa lucha. De allí que se propongan medidas que lleguen hasta prohibir el uso de otra lengua en medios de comunicación, espacios comerciales o ámbitos científicos (Pierre ENCREVE y Sofia FISHER, art. cit.). Pero es evidente que la efectividad y aceptación de estas medidas, más allá de la evaluación que los lingüistas podamos hacer de la importancia de los préstamos en el desarrollo de las lenguas y de la indudable posibilidad de aclimatar los términos foráneos -lo que de hecho, además, ocurre a diario-, dependen del vigor de la fuerza económica a la que respondan y de su adecuación a las líneas políticas generales. Es difícil, por ejemplo, plantear un proteccionismo lingüístico a la par de una apertura económica indiscriminada. Esto explica parcialmente el asombro y el rechazo que provocaron en sectores importantes de la opinión en la Argentina las propuestas en defensa del castellano hechas por el ex-Secretario de Cultura de la Nación Jorge Asís. Su pro-

17. *La Nación*, 9-12-94.

yecto de "Ley de preservación de la lengua castellana" reconocía como antecedente la ley Toubon y señalaba en sus fundamentos: "Los alcances tecnológicos innegables que acortan las distancias y abren las fronteras son elementos positivos que facilitan el intercambio cultural pero encierran en sí el riesgo que conlleva la paulatina introducción de palabras y expresiones ajenas que desdibujan el perfil mismo de un idioma". Si bien la fundamentación era endeble desde la perspectiva lingüística, ya que se refería, además, a "la proliferación de términos extranjeros que afectan la identidad de nuestra lengua" y de una "terminología que se propaga en la lengua y que contamina sus bases mismas", el proyecto habría podido ser publicado (en vista de que dio lugar a innumerables artículos de prensa) y discutidos sus distintos puntos, analizando el interés, la viabilidad o la irrelevancia de las medidas propuestas. Sin embargo, predominaron las descalificaciones globales. Un periodista llegó a afirmar: "La relación del fascismo, con la lingüística siempre ha sido íntima: sin el aporte de esta la historia hubiera sido distinta" ¹⁸. En otros casos se señaló la incompetencia del Estado en materia lingüística. Un editorial de *La Nación*, por ejemplo, terminaba diciendo: "En un tiempo en que los Estados, afortunadamente, van retirándose de la vida privada de la gente, crece la libertad y van suprimiéndose las regulaciones en la relación entre las personas, por qué no dejar que cada uno hable como quiera, sin más requisito que el buen gusto y el respeto por el derecho de los demás" ¹⁹. Los puntos que se trataban en el articulado de la propuesta no diferían demasiado de los habituales en este tipo de proyectos: declarar oficial la lengua castellana y regular su uso en las transacciones comerciales como en publicidad, información, educación y medios ²⁰. Se lo interpretó en general como una reacción frente a la presencia importante, en distintos ámbitos, de términos en inglés. Pero estos pasan de moda, se castellanizan o quedan asociados a prácticas sociales bien delimitadas y restringidas que no afectan realmente a la lengua. En cuanto a su valor simbólico,

18. James Neilson, *Página 12*, 6-12-94.

19. *La Nación*, 6-9-94.

20. He aquí los artículos del proyecto de ley de Jorge Asís:

Art. 1: La lengua castellana, que se declara idioma oficial de la República, es un elemento fundamental de la personalidad y el patrimonio cultural de la Argentina que debe ser tutelado en su integridad.

vinculado con la expansión económica norteamericana, es inútil atacarlo en el plano lingüístico con medidas represivas. Hay que comprender que el autoaprecio lingüístico y cultural es resultado de políticas nacionales más amplias, enmarcadas en relaciones históricas de poder, y actuar en consecuencia sobre ellas. Por otra parte, es importante señalar que la puesta en marcha de disposiciones de este tipo habría afectado el desarrollo de las políticas lingüísticas necesarias para el Mercosur. Si consideramos que este debe tender a promover distintas formas de bilingüismo español-portugués, la presencia de ambas lenguas en los medios, indicaciones publicitarias, instrucciones de uso y carteles informativos constituiría un estímulo importante. Además, en el campo educativo sería conveniente que la otra lengua (castellano en el Brasil y portugués en los países hispanohablantes) fuera lengua de enseñanza para ciertas materias en los últimos años de establecimientos secundarios -como se ha propuesto recientemente con relación a los colegios universitarios- con el objetivo de formar los cuadros políticos y técnicos de las nuevas entidades supranacionales.

Art. 2: En la designación, la presentación o la descripción de los bienes, productos o servicios, así como en las facturas o demás instrumentos que exijan las operaciones de intercambio civil o comercial, es obligatorio el uso de la lengua castellana, que se aplicará asimismo a toda publicidad, sea escrita, oral o audiovisual.

Lo dispuesto en el presente artículo no regirá en relación a productos típicos o especialidades que cuentan con una denominación en lengua extranjera de consenso identificada con su esencia.

Art. 3: Toda inscripción o anuncio en la vía pública o en los lugares públicos o en los medios de transporte públicos destinada a informar debe estar formulada en lengua castellana.

Art. 4: En los supuestos en los que la naturaleza de la comunicación exija por alguna razón la utilización de un idioma extranjero, irá acompañada de su traducción correspondiente en lengua castellana.

Art. 5: La lengua castellana es obligatoria en la enseñanza, los exámenes o concursos, así como en las tesis o monografías, en los establecimientos públicos o privados de enseñanza, sin otra excepción que las intervenciones de los profesores invitados o de aquellos establecimientos destinados a alumnos de nacionalidad extranjera.

Art. 6: El empleo de la lengua castellana es obligatorio en las emisiones y mensajes publicitarios de organismos de radiodifusión sonora o televisiva, con la excepción de las obras cinematográficas y audiovisuales en su versión original.

Art. 7: La transgresión de las normas que anteceden originan la actuación del poder de policía y se delega en la ulterior reglamentación el sistema de contralor y sanción del incumplimiento de lo ordenado.

Art. 8: De forma.

Los dos proyectos legislativos argentinos a los que nos hemos referido terminaron en una escueta ordenanza municipal, cuya iniciativa se debe al concejal Norberto La Porta, que establece "la obligatoriedad de indicar en forma visible y en idioma castellano, en el ámbito de toda la Capital Federal, el rubro al que están autorizados los locales comerciales", fundamentándose en que "barrios enteros de nuestra ciudad son habitados por inmigrantes que habilitan sus comercios, y la indicación de rubro y nombre son escritos en sus idiomas de origen, lo cual crea un elemento de confusión entre quienes no conocen dicha lengua". La ciudad aparece entonces como el espacio legítimo de ordenamiento lingüístico ya que la invaden nuevas voces e incluso nuevas escrituras (en los últimos años, Buenos Aires ha recibido numerosos inmigrantes orientales). Sin embargo, en los grandes núcleos urbanos, más allá de estas medidas políticas explícitas están las diversas prácticas lingüísticas reguladas socialmente, que facilitan u obstruyen la comunicación, delimitan grupos, asignan estatus, evalúan desempeños y señalan qué lenguas o variedades de lenguas deben usarse en cada situación. Actitudes, representaciones y hablas participan en la conformación de la compleja red urbana (Thierry BULOT y Regine DELAMOTTE-LEGRAND: *La verbalización de fracturas urbanas*) donde se enfrentan e interpenetran lenguas distintas. De allí que Louis-Jean Calvet hable de la ciudad plurilingüe como lugar de conflicto, pero también de mestizaje de lenguas²¹. Y son estos fenómenos los que generan la preocupación por regular lingüísticamente el espacio ciudadano.

Nos hemos referido ya a la defensa del inglés en los Estados Unidos, motivada en gran medida por la presencia de más de veinte millones de hispanohablantes y por la relación comercial más estrecha con México. Pero en América Central y en la zona norte de América del Sur, el inglés de los Estados Unidos ha sido percibido tradicionalmente como un peligro. Tanto México como Colombia han propuesto medidas para la defensa del castellano y la acción de la Academia Colombiana de Letras ha sido constante en ese sentido. Pero es evidente que, más allá de la penetración léxica del inglés, las formas que adopte el colingüismo castellano-inglés dependerá de los avatares de los proyectos de integra-

21. Louis-Jean Calvet: "Introduction" a *Des villes plurilingues. Plurilinguismes*, 3, 1992.

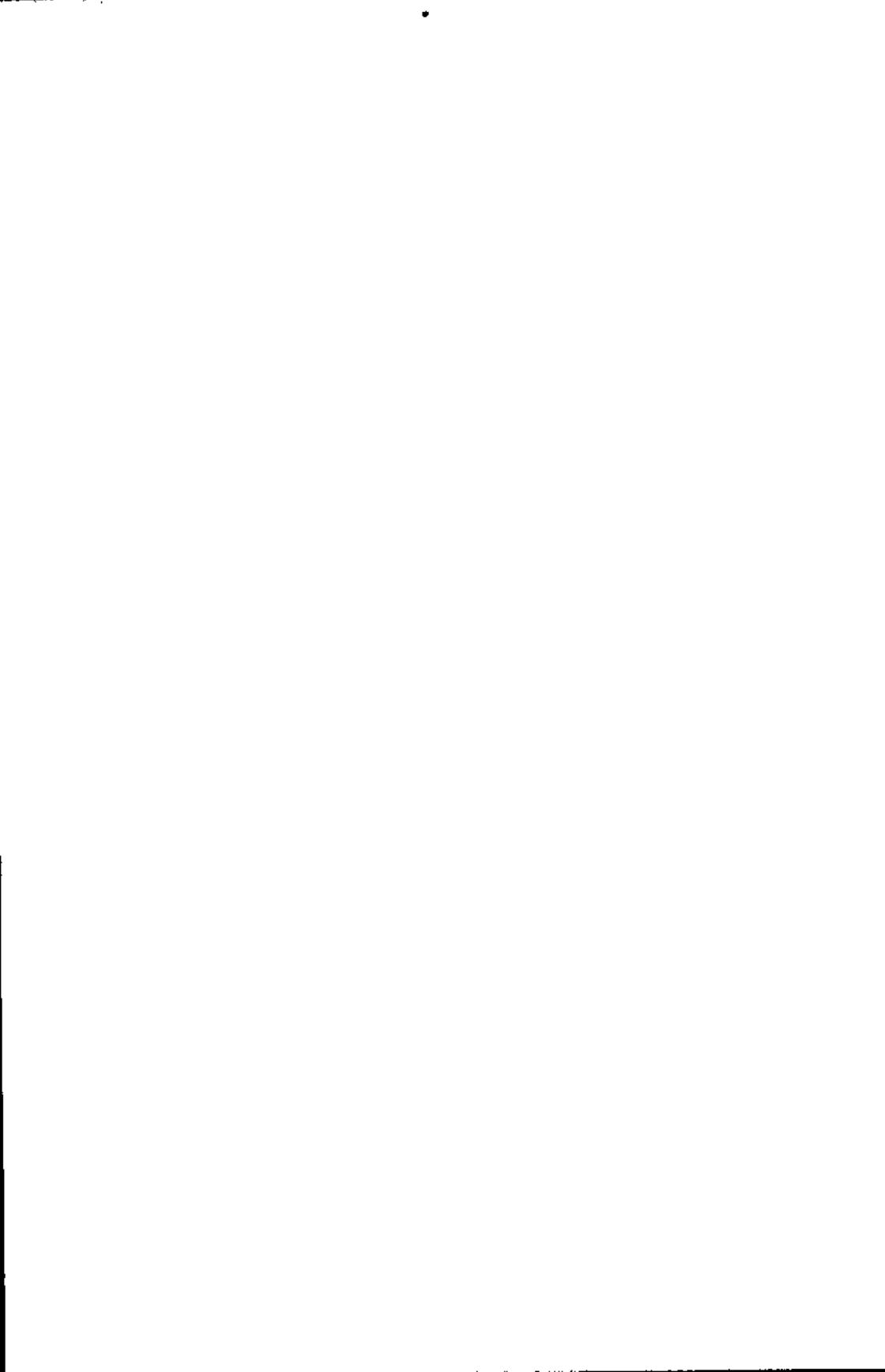
ción. No sabemos si la integración actual de México al NAFTA generará políticas lingüísticas defensivas o si se estimulará y ampliará el bilingüismo. En cuanto a Cuba, su situación particular la obliga a valorizar el español para fortalecer el autoaprecio lingüístico y afianzar los lazos con los otros países hispanoamericanos (Nufia GREGORI TORADA: *Proposición de una política lingüística nacional*). Pero es en el espacio asignado a las distintas lenguas extranjeras en el aparato escolar donde se manifestarán más claramente las opciones que vaya privilegiando: a partir de la definición acerca del lugar que deben ocupar las otras lenguas latinoamericanas (particularmente, el portugués y el francés) y de las posiciones respectivas del ruso y el inglés.

En el caso del otro proceso importante de integración regional en América, el Mercosur, al que nos hemos referido ya a propósito del proyecto Asís, hay una insistencia de los gobiernos en la necesidad de enseñar las lenguas de los países miembros -recordemos que según las proyecciones de la UNESCO, en el año 2000 el español tendrá alrededor de 400 millones de hablantes, y el portugués, unos 200 millones-. Pero solo Brasil ha implementado medidas de envergadura que acentúan la tradicional actitud de estímulo a la enseñanza del español, que le permite contar en la actualidad con docentes, espacios de difusión en los medios (María Teresa CELADA: *Un programa de español en la TV brasileña*) y el apoyo de importantes sectores de intelectuales que, en muchos casos, tienen, además, un manejo fluido de dicha lengua. La Argentina, por su parte, supera escasamente las declaraciones oficiales y las medidas que propone son lentas y poco efectivas. Esto se debe, tal vez, a que concibe el Mercosur como un paso transitorio hacia la Integración Continental, por lo cual las medidas que implementa respecto de las lenguas extranjeras tienden a afianzar la posición del inglés más que introducir masivamente el portugués.

Como hemos tratado de reseñar, los procesos de integración regional que se desarrollan mundialmente acentúan el plurilingüismo en los países no solo como efecto de las migraciones y de la valorización de las lenguas minoritarias, sino también por el desarrollo de los medios de comunicación. No obstante, los Estados todavía asumen la tarea de nacionalizar lingüísticamente a la población y de legislar en lo referido a estatuto y uso en los ámbitos públicos y a la enseñanza de lenguas extranjeras. El análisis de las políticas lingüísticas actuales exige tener en cuenta la complementariedad, pero también las contradicciones entre el

Estado nacional y las nuevas instancias regionales. El número de *Signo & Señal* que presentamos quiere ser un aporte en este sentido.

Elvira Narvaja de Arnoux



Louis-Jean Calvet

*Las políticas lingüísticas
y la construcción europea*

Université René Descartes

Traducción de Carina Cottone.

Esta traducción se realizó como trabajo de residencia del Instituto Nacional de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández", en el marco de un convenio con la UBA. Bernardo Capdevielle fue tutor de traducción y Patricia Willson, ayudante de traducción.

Comencemos con dos definiciones. Llamaremos política lingüística al conjunto de elecciones conscientes que atañen a las relaciones entre lengua(s) y vida social, y planificación lingüística a la utilización concreta de una política lingüística: el paso al acto; en cierto sentido. Cualquier grupo puede crear una política lingüística: se habla, por ejemplo, de "políticas lingüísticas familiares"; se puede imaginar también que una diáspora (los sordos; los gitanos, los hablantes de yiddish, etc.) se reúne en congreso para decidir una política lingüística. Pero en un ámbito tan importante como el de las relaciones entre lengua y vida social, únicamente el Estado cuenta con el poder y los medios para pasar a la etapa de la planificación, para poner en práctica sus elecciones políticas. Por esta razón, y sin descartar la posibilidad de políticas lingüísticas que trasciendan las fronteras (el caso de la francofonía, por ejemplo) o que involucren entidades más pequeñas que el Estado (en las lenguas regionales, Cataluña, por ejemplo), presentaré esencialmente algunos ejemplos de políticas lingüísticas nacionales.

1. Dos gestiones del plurilingüismo: in vivo e in vitro

Cuando pensamos en la cantidad de lenguas que existen en la tierra (entre 4000 y 5000, vale decir un promedio de 30 por país), podemos creer que se reúnen todas las condiciones para que los hombres no se comprendan. Sin embargo, a pesar de lo que algunos consideran la

maldición de Babel -la multiplicación de las lenguas-, la comunicación se logra en todas partes. La razón reside en la existencia de dos tipos de gestiones del plurilingüismo: uno, procedente de las prácticas sociales; el otro, de la intervención en esas prácticas. La primera gestión, que denominaremos *in vivo*, contempla la forma en que la gente resuelve los problemas de comunicación que surgen a diario. El resultado de esta gestión serían las "lenguas aproximativas" (los pidgins), o bien las lenguas vehiculares. En ambos casos, se asegura la comunicación gracias a la "creación" o "refuncionalización" de una lengua, que no es el resultado de una decisión oficial, decreto o ley alguna, sino simplemente el producto de una práctica social.

Por otra parte, esta práctica no resuelve únicamente los problemas del plurilingüismo. De hecho, surgen a diario en todas las lenguas del mundo nuevas palabras para designar cosas (objetos o conceptos) que la lengua no designaba anteriormente. Esta neología espontánea fue muy activa en las lenguas africanas de la época colonial. En efecto, las sociedades colonizadas se encontraban frente a tecnologías (automóvil, tren, avión, etc.), funciones (oficial, médico, gobernador, etc.) o bien establecimientos (administración, hospital, etc.) importados de Occidente que exigían un nombre. Puede entonces estudiarse la manera en que una población aprovecha su competencia lingüística para crear nuevas palabras que designan nuevas nociones. Por ejemplo el bambara, en Malí, denomina a un témpano *jikuru* (literalmente "piedra de hielo"), una bicicleta *nègèso* ("caballo de hierro"), un tren *négésira* ("ferrocarril"). Este último ejemplo nos muestra que existe el mismo tipo de neología tanto en francés o en español (ferrocarril) como en las otras lenguas europeas.

Pero existe otro enfoque de los problemas del plurilingüismo o la neología: el poder. Se trata de la gestión *in vitro*: los lingüistas analizan en laboratorio las lenguas y situaciones, las describen, formulan hipótesis sobre futuras situaciones, propuestas para resolver problemas, y luego los políticos estudian las hipótesis y las propuestas, toman decisiones, las aplican. Estos dos enfoques son extremadamente diferentes y, en ocasiones, sus relaciones resultan conflictivas si las elecciones *in vitro* son contrarias a la gestión *in vivo* o a los sentimientos lingüísticos de los hablantes. Por esto resultará difícil imponerle a un pueblo una lengua nacional que no desea, que no considera lengua sino dialecto, etc. Sería

poco coherente también tratar de imponer por este medio una lengua minoritaria si ya existe una lengua vehicular ampliamente utilizada. O bien, en ocasiones, no es fácil imponerle a una parte de la población una lengua mayoritaria que no desea (el caso, por ejemplo, del wolof en Casamanza, Senegal, o el del bambara en Malí, lenguas vehiculares dominantes rechazadas por una parte de la población). La política lingüística ocasiona entonces problemas de control democrático (evitar que los "que deciden" hagan lo que quieran) y de interacción entre el análisis de las situaciones que realiza el poder y el análisis del pueblo, a menudo intuitivo.

II. La acción sobre la lengua

Las lenguas cambian, tanto debido a sus estructuras internas como a las actitudes lingüísticas. Aunque también se las puede hacer cambiar, intervenir en sus formas. La acción sobre la lengua puede perseguir diferentes objetivos: los principales son su modernización (en la escritura, el léxico), su "depuración" o su defensa.

La reforma de la escritura en China

Sabemos que la lengua china no se representa con un alfabeto, sino que se utilizan *caracteres*. Estos no se organizan, como el alfabeto, según el modelo de la "doble articulación" (un número limitado de fonemas permite crear un número ilimitado de palabras); por eso los caracteres son necesariamente numerosos. Se supone que habría:

-6763 caracteres de base, de los cuales alrededor de 4000 son frecuentes y regulares en la lectura o escritura de textos simples, cotidianos (un "estudiante secundario" chino debe conocerlos);

-1600 caracteres que se suman a los anteriores y permiten imprimir todos los libros antiguos y modernos (estamos cerca de los 23000 caracteres);

-34000 caracteres, poco utilizados, que se agregan a los demás.

Cada uno de estos caracteres se compone de cierto número de trazos que deben delinearse siguiendo un orden y un sentido inmutables: tal trazo antes de tal otro, de izquierda a derecha, de arriba abajo, etc. Evidentemente este sistema ocasiona problemas de aprendizaje y memorización. Para facilitar al pueblo el acceso a la escritura, el gobierno comunista introdujo en 1955 una reforma de la grafía: se simplificaron 515 caracteres y 54 partículas, que pasaron de un promedio de 16 trazos a un promedio de 8 trazos.

Esta simplificación, que reduce el número de trazos, favorece por cierto el aprendizaje y la memorización de los caracteres, pero provoca al mismo tiempo una pérdida semántica. En este sentido, por citar sólo un ejemplo, el carácter clásico para "calcular" se compone, a la izquierda, del carácter para "palabra" y a la derecha del carácter para "diez", cuyo sentido global es "decir las cifras de uno a diez", sentido que se pierde en el carácter simplificado.

La intervención en el léxico de una lengua

La planificación lingüística también puede intervenir en la formación de las palabras, cuando la lengua carece de término específico o cuando se busca reemplazar ciertas palabras por otras.

En el primer caso, se habla de neología. Cuando una lengua cambia de estatuto -se transforma por ejemplo en lengua de enseñanza-, hay que crear las palabras necesarias para esta función: términos gramaticales, vocabulario de matemáticas, química, etc. Este ejemplo es frecuente en las situaciones post-coloniales, y esta neología in vitro puede entrar en conflicto con la neología in vivo si, para las nuevas palabras que proponen los planificadores, ya existen palabras que los hablantes inventaron en la práctica (por ejemplo en Malí, las palabras bambaras *jamana kuntigi*, "señor de la cabeza del país", propuestas en lugar de *peresidan*, "presidente", o *nyétasira*, "camino de la verdad", en lugar de *politigi*, "político"). Pero cabe destacar, por el contrario, que la neología in vitro prevalece en ocasiones; es el caso del término *logiciel*, que en Francia logró imponerse a la palabra extranjera *software*.

Turquía nos proporciona un buen ejemplo del segundo caso. En 1923, Mustafa Kemal, a quien un movimiento laico y nacionalista condujo

a la presidencia, lanza junto a una serie de reformas económicas, la "revolución lingüística" (*dil devrimi*). El objetivo: modernizar la lengua turca y suprimir cualquier influencia musulmana y otomana. Las principales decisiones serán:

Pasar del alfabeto árabe (que no anotaba bien las once vocales del turco) a un alfabeto basado en el alfabeto latino (la Asamblea Nacional adopta el nuevo alfabeto en 1928).

Suprimir la enseñanza del árabe y el persa en las escuelas (1929).

Reemplazar sistemáticamente las palabras tomadas del árabe o del persa por palabras de origen turco (se crea expresamente una comisión ad hoc en 1932).

Obligar a los ciudadanos turcos a elegir nombres de origen turco: por ejemplo, Mustafá Kemal cambiará su nombre por Atatürk, "padre de Turquía".

La estandarización de una lengua: el ejemplo de Noruega

La situación lingüística de Noruega se complica cuando, después de tres siglos de dominación danesa (1523-1814), pasa a jurisdicción sueca antes de independizarse. Como coexisten el danés literario, enseñado en las escuelas, un estándar urbano y diferentes dialectos, se sucederán numerosas propuestas tendientes a construir una lengua verdaderamente noruega. En este sentido, se va a oponer en primer lugar el danés (*dansk*) al noruego (*norsk*), luego el *rigsmaal* al *landsmaal* y por último, el *bokmaal* al *nynorsk*. Tras estas apelaciones existen realidades variables: *rigsmaal* y luego *bokmaal* designan siempre la lengua más próxima al danés, mientras que *landsmaal* y luego *nynorsk* designan la lengua que se intenta estandarizar a partir de los diferentes dialectos del país.

Esta normalización se va a basar principalmente en la grafía de la lengua; el parlamento noruego votará sucesivas reformas ortográficas (1907, 1913, 1916, 1923, 1934, 1936, 1938, 1941, 1945,...) que corresponden en cada caso a opciones políticas diferentes: los que apoyan el *landsmaal*, partidarios de una lengua más próxima al danés, son fundamentalmente de derecha, mientras que los que apoyan el *nynorsk*, partidarios de una lengua popular, son más bien de izquierda.

Aún hoy coexisten estas dos lenguas; las escuelas pueden elegir los manuales redactados en una u otra grafía; también los periódicos optan por una u otra forma; aunque un sondeo de opinión (Gallup, 1946) demostró que el pueblo estaba mayoritariamente a favor de la fusión del landsmaal con el nynorsk: en este punto nuevamente los sentimientos lingüísticos, la política lingüística "espontánea", in vivo, era diferente de las elecciones de los planificadores, in vitro, cuyo deseo de diferenciar al noruego del danés era mucho más notorio que el del resto de los hablantes. Comprobamos entonces que la política lingüística puede tener una función simbólica e ideológica fuerte: en Noruega, básicamente, se busca eliminar toda huella de la dominación danesa y afirmar, por medio de la unificación lingüística, la existencia de una nación noruega.

III. La acción sobre las lenguas

En situaciones de plurilingüismo, los Estados pueden verse obligados a promover una u otra lengua hasta entonces dominada o, por el contrario, negarle a alguna otra el estatuto que tenía; en definitiva, modificar el estatuto y las funciones sociales de las lenguas en presencia. Voy a presentar rápidamente dos ejemplos de este tipo de intervención: la elección de una lengua nacional y la "recuperación" de una lengua.

La elección de una lengua nacional: Malasia

Cuando se independiza a mediados de los cuarenta, Indonesia decide adoptar como lengua nacional el malayo, lengua vehicular usada principalmente en puertos y mercados. Por entonces la lengua más hablada del archipiélago es, sin duda, el javanés, al que se suman doscientas variedades diferentes agrupadas en diecisiete conjuntos dialectales. Pero esa elección tenía una ventaja: oficializar la lengua de nadie, una lengua que permitía ahorrar polémicas y conflictos étnicos. Esta política, evidente intervención in vitro sobre las lenguas, estará seguida por una acción sobre la lengua. En efecto, será preciso concederle al malayo (rebautizado bahasa indonesia, "lengua indonesia") un vocabulario adecuado a sus nuevas funciones. Para esto, se adoptó una estrategia de "asiatización" del léxico: escoger una palabra que ya

existía en bahasa indonesia, escoger una palabra en otra lengua del archipiélago si no existía en bahasa, o bien escoger una palabra en otra lengua asiática; tomar un término de una lengua internacional europea sería la última de las soluciones.

Por esta razón, en el ámbito político se eligió una palabra más local, *swantantra*, en lugar de la palabra *autonomi*, que la población utilizaba a diario, y en el ámbito científico se optó por la palabra árabe *zarrab* para designar el átomo, en lugar de la palabra internacional tomada del griego. Tanto la neología en este caso, como la grafía en el caso noruego, tenían fuertes connotaciones ideológicas.

La "recuperación" de una lengua: Cataluña

El caso de Cataluña es ejemplar dado que allí el trabajo de los lingüistas, la política lingüística y la política a secas se encuentran estrechamente unidos.

Charles Ferguson habría podido tomar la situación catalana en la época del franquismo como ejemplo de diglosia: el castellano (español) era sin duda la lengua dominante ("variedad alta" para Ferguson) y el catalán, la lengua dominada ("variedad baja"). Ante esta situación, los lingüistas catalanes (en especial Ll. Aracil y R. Ninyoles) desarrollaron en primer lugar una crítica teórica del concepto de diglosia a partir de la situación concreta que vivía Cataluña: en efecto, Ferguson y Fishman tendían a eliminar los conflictos característicos de las situaciones de diglosia y a presentar como normal una situación de dominación. Pero cabe destacar que la expresión "lengua dominada" (así como "lengua dominante") es una metáfora: los pueblos, y no las lenguas, son los dominados (o los dominantes). Ahora bien, cuando muere Franco y Cataluña obtiene un estatuto autónomo, el gobierno concede a los lingüistas una tregua creando ciertas instituciones destinadas a cambiar la situación lingüística. La constitución española de 1978 introducía en el artículo 3 una distinción entre la lengua oficial del Estado y las lenguas oficiales de las comunidades autónomas pero, sobre todo, bautizaba la lengua del Estado castellano y ya no español, insistiendo con esta variante semántica en que se trataba en un principio de la lengua de Castilla y no de España. Conforme con esta constitución, el Estatuto de Autonomía de Cataluña en el artículo 3 determinaba:

1. La lengua específica de Cataluña es el catalán.
2. La lengua catalana es la lengua oficial de Cataluña, como el castellano la lengua oficial de todo el Estado español.

En este marco jurídico, rigurosamente delimitado, se va a llevar a cabo la "recuperación" del catalán en Cataluña. En 1983 se vota una ley de "normalización lingüística" que establecía, por ejemplo, que todos los escolares (catalanes o no) debían aprender las dos lenguas, que las actividades comerciales, publicitarias o deportivas debían realizarse en catalán, etc.

Toda esta planificación apuntaba a instituir un bilingüismo no diglósico en Cataluña. También influyó en el ámbito del entorno lingüístico (señales de ruta, inscripciones oficiales) y favoreció los trabajos de los sociólogos, quienes multiplicaron las encuestas sobre la situación de bilingüismo. Se puede delimitar la evolución de esta situación comparando las respuestas sobre el conocimiento del catalán en los censos de 1975 y 1986:

	.no comprenden el catalán	comprenden el catalán	lo hablan	lo escriben
1975	25,7%	74,3%	53,1%	14,5 %
1986	11%	90,3%	59,8%	30,1%

Se percibe un progreso notable del catalán en todos los planos (comprensión, uso oral, uso escrito). Este ejemplo es una señal de optimismo en cuanto a la política lingüística, pues la acción sobre las lenguas, el intento de crear un bilingüismo no diglósico no puede considerarse en este caso una intervención únicamente lingüística: Cataluña necesitaba esta política lingüística para asegurar su autonomía; con el éxito o el fracaso de esta "recuperación" se pone en juego también el futuro de la Generalitat.

Para finalizar, este tema nos conduce a algunas consideraciones más teóricas. En efecto, es lícito preguntarse si la idea misma de política y planificación lingüística implica propiedades de la lengua y de sus

vínculos con la sociedad. En otras palabras: ¿qué debe ser la lengua para que sea posible una política lingüística?

Para este punto, una precisión teórica. Soy de los que piensan que la única forma de que la sociolingüística se constituya coherentemente es rechazar el corte que impuso el estructuralismo entre el instrumento de comunicación que sería la lengua y sus condiciones de utilización. En efecto, creo que el objeto de estudio de la lingüística es la comunidad social en su aspecto lingüístico y no únicamente la lengua o las lenguas. Desde este punto de vista, la política lingüística pertenece a la sociolingüística aplicada, y no puede ser más que una intervención en la sociedad por intermedio de las lenguas. Y presupone entonces dos propiedades de la lengua:

- la propiedad de cambio interno, que la historia de las lenguas puede confirmar: todas las lenguas cambian a través del tiempo;
- la propiedad de cambio externo, es decir, de cambios en las relaciones entre las lenguas: los casos indonesio o catalán someramente presentados también lo confirman.

Pero la política lingüística presupone asimismo que esos cambios pueden ser producto de una acción in vitro, que el hombre puede cambiar conscientemente la lengua, las relaciones entre las lenguas y, por ende, la situación social. Esta suposición es enorme si pensamos en la cantidad de situaciones donde la dominación social se traduce en dominación lingüística. Pero no sólo es práctica, también es teórica: toda intervención en las lenguas y las situaciones lingüísticas está estrechamente vinculada con el análisis previo de esas lenguas y esas situaciones.

IV. El caso de Europa

Y así llegamos al tema central del artículo: Europa. Todo el mundo sabe que la mayoría de las lenguas habladas en Europa son de origen indoeuropeo. Pero esta noción sólo tiene valor genético, histórico, y actualmente no es acorde con la geografía: por ejemplo, el español, lengua indoeuropea, es mucho más hablado en América que en Europa, igual que el portugués; el inglés, lengua indoeuropea, sólo cuenta con una escasa parte de sus hablantes en Europa, etc. El impacto de la historia

en las lenguas hace que, para comprender la situación lingüística europea, tengamos que considerar sus relaciones actuales con la situación lingüística mundial. Descubriremos que la lengua más hablada en la Europa de los quince, en tanto primera lengua, es el alemán; sin embargo esta lengua no desempeña ningún papel internacional porque es poco hablada como segunda lengua, pero además porque los vencedores de la guerra del 40-45 se impusieron en los organismos internacionales (ONU, UNESCO, etc.), donde tienen poder político (derecho a veto en la ONU, por ejemplo) y lingüístico, (ni el alemán ni el japonés, lenguas de los vencidos en la última guerra, se admiten como lenguas de trabajo). Hablar de la Europa lingüística supone entonces hablar también de relaciones de fuerza mundiales.

La estructura lingüística europea

Ante la pregunta: ¿cuántas lenguas se hablan en Europa? No resulta sencillo responder sin ponerse de acuerdo previamente sobre ciertos puntos:

-En primer lugar, ¿qué es una lengua? Efectivamente, durante muchos años hubo una tendencia a considerar lenguas únicamente aquellas que utilizaba el poder, las lenguas "oficiales" o "nacionales", con estatuto de derecho o de hecho, y a tratar las otras como "dialectos": Francia en particular, sin ser la única, nos ofrece un claro ejemplo del desprecio por las lenguas periféricas.

-¿Hay que tener en cuenta únicamente las lenguas oficiales? ¿Hay que incluir en la lista de lenguas habladas en Europa las que, como el gaélico o el corso, no tienen estatuto oficial pero cumplen una función local? O más aún, ¿hay que ubicar las lenguas de los inmigrantes al mismo nivel que estas lenguas locales?

Si nos atenemos al punto de vista legal, en la Europa de los quince existe cierto número de lenguas oficiales o nacionales, aunque este estatuto no siempre se inscribe en la constitución:

Bélgica: tres lenguas nacionales (francés, alemán, neerlandés) que, según la región, se enseñan en la escuela primaria;

- Dinamarca: una lengua nacional, el danés;
Alemania: una lengua nacional, el alemán;
Grecia: una lengua nacional, el demótikos o griego demótico;
España: una lengua oficial, el castellano, a la que se suman lenguas regionales cooficiales (catalán, vascuence, gallego);
Finlandia: dos lenguas nacionales, el finlandés y el sueco;
Francia: una lengua nacional, el francés;
Irlanda: dos lenguas de estatuto nacional (que se enseñan en la escuela primaria), el inglés y el irlandés;
Italia: una lengua nacional, el italiano (y lenguas de estatuto especial: el francés en el Valle del Aosta y el alemán en el Alto Adigio);
Luxemburgo: tres lenguas nacionales: el alemán, el francés y el luxemburgués;
Países Bajos: una lengua nacional, el neerlandés;
Portugal: una lengua nacional, el portugués;
Reino Unido: una lengua nacional, el inglés (con estatuto especial para el galés en el País de Gales);
Suecia: una lengua nacional, el sueco.

Contamos entonces trece lenguas "oficiales"; de las cuales algunas tienen ese estatuto en diferentes países de la Europa de los quince:

<i>lenguas</i>	<i>oficiales en</i>
francés	tres países (Francia, Bélgica, Luxemburgo) y una región (Valle del Aosta).
alemán	tres países (Alemania, Luxemburgo y Austria) y dos regiones (Alto Adigio y Bélgica).
inglés	dos países (Reino Unido, Irlanda).
neerlandés	dos países (Bélgica, Países Bajos)
sueco	dos países (Suecia, Finlandia)
danés	un país (Dinamarca)
griego	un país (Grecia)
castellano	un país (España)
finlandés	un país (Finlandia)
irlandés	un país (Irlanda)
luxemburgués	un país (Luxemburgo)
portugués	un país (Portugal)
italiano	un país (Italia)

A estas lenguas oficiales cabe agregar:

- 1) *Las lenguas regionales oficiales:* (catalán, vascuence, gallego, galo)
- 2) *Las lenguas regionales no oficiales:* (bretón, corso, alsaciano, sardo, etc.)
- 3) *Las lenguas de los inmigrantes* que pueden tener en la Europa de los quince un número ínfimo de hablantes (bengalí o bahasa indonesia, por ejemplo) o bien representar, por el contrario, un grupo importante de hablantes (el turco en Alemania, el árabe en Francia, etc.) y tener en el mundo un número relativamente escaso de hablantes (el wolof, el créole, etc.) o un grupo muy importante de hablantes (el chino, el hindi, etc.). La situación lingüística de Europa entonces se puede diagramar en forma de pirámide: las lenguas más reconocidas en la cima y las menos reconocidas en la base:

Lenguas oficiales (o nacionales)

Lenguas regionales (oficializadas o no reconocidas)

Lenguas de inmigrantes

lo que en Francia, por ejemplo, daría:

francés

*vascuence, catalán, occitano, corso, bretón, alsaciano,
flamenco...*

***árabe, khemer, soninké, bambara, cantonés, beréber,
yiddish, turco, polaco; griego, vietnamita, italiano,
lingala, ruso, armenio, español, portugués, etc.***

Tras las lenguas "reconocidas", las lenguas oficiales, existen muchas otras, de las cuales algunas no son estadísticamente secundarias, y esa estructura lingüística europea debería estar presente en el punto de partida de cualquier reflexión sobre una política lingüística europea.

Europa y el mundo

Tenemos entonces una estructura lingüística europea, formada por lenguas oficiales, regionales y de inmigrantes que, en cada situación nacional, mantienen relaciones especiales. Pero sobre esta estructura influyen otras relaciones, consecuencia del estatuto de las lenguas en presencia fuera de Europa. Por ejemplo, el inglés es lengua oficial en dos países europeos (Gran Bretaña e Irlanda) y en 46 países en el mundo; el castellano es oficial en 1 país europeo y en 21 países en el mundo; el francés, en 3 países europeos y en 36 en el mundo, etc.

Por cierto, también es importante considerar el número de personas que hablan esas lenguas, pero estos datos resultan más difíciles de precisar. Recalquemos en primer lugar que seis lenguas de la Europa de los quince (inglés, español, portugués, alemán, francés, italiano) se encuentran entre las doce más habladas del mundo. Pero cabe acotar asimismo que cuatro de ellas (inglés, español, portugués, francés) adquieren su importancia mundial debido a su situación fuera de Europa, hecho importante para comprender los problemas lingüísticos contemporáneos.

Existen entonces ciertas lenguas cuyo estatuto es únicamente nacional (el danés, el griego), otras de estatuto europeo (el alemán, el neerlandés) y otras de estatuto mundial; entre estas últimas dominan tres: el inglés, el español y el francés, debido a la cantidad de países donde se las habla.

El cuadro que se presenta a continuación resume estos datos. Para esta estimación, contabilizamos la cantidad de habitantes en cada país donde se hablan esas lenguas, con algunas correcciones: en los países africanos anglófonos y francófonos, por ejemplo, así como en India, estimamos que sólo el 10% de la población puede ser considerada anglófona o francófona. Pero no tuvimos en cuenta la cantidad de personas (muy importante para el inglés, considerable para el español y el francés) que, sin vivir en un país donde esa lengua tiene estatuto oficial o semioficial, la aprendieron y se comunican gracias a ella. El siguiente cuadro considera sólo las personas que tienen esas lenguas como primera lengua, o bien las utilizan a diario para trabajar, relacionarse con los poderes públicos, etc. Esto se traduce, para el año 1991, en las cifras que se detallan a continuación:

	<i>hablantes</i>	<i>estatuto</i>	<i>países</i>
inglés	alrededor de 400 millones	mundial	32
castellano	alrededor de 260 millones	mundial	21
portugués	alrededor de 160 millones	mundial	7
francés	alrededor de 120 millones	mundial	33
alemán	alrededor de 100 millones	europeo	6
italiano	alrededor de 60 millones	nacional	1
neerlandés	alrededor de 20 millones	europeo	2
griego	alrededor de 10 millones	nacional*	2
sueco	alrededor de 9 millones	europeo	2
finlandés	alrededor de 5 millones	nacional	1
danés	alrededor de 5 millones	nacional	1
luxemburgués	alrededor de 500.000	nacional	1

*Por lógica, el griego debería considerarse lengua "europea" o "mundial" ya que se habla en otro país: Chipre. Pero las cifras son muy bajas....

Esta doble clasificación tiene la ventaja de corregir la importancia numérica de las lenguas (cantidad de hablantes) con la importancia territorial: el alemán, por ejemplo, la lengua más hablada en Europa, tiene estatuto europeo únicamente, mientras que el portugués, menos hablado en Europa que el alemán, adquiere importancia mundial en Africa (Angola, Mozambique) y en América Latina (Brasil).

De este modo, tras cada lengua en presencia existe un segundo plano evaluable en dos sentidos: por cantidad de hablantes en el mundo y por cantidad de países donde se la utiliza: las lenguas oficiales europeas tienen (o no) tras ellas una especie de potencia que determina su estatuto en el seno mismo de Europa. Pero esto no es cierto únicamente para las lenguas oficiales, ocurre lo mismo con las lenguas de los inmigrantes: algunas tienen escasa importancia mundial, mientras que otras, como el árabe o el chino, reúnen una gran cantidad de hablantes en el mundo.

Lingüísticamente, la Europa de los quince es el reflejo de una organización mundial, producto de la historia. En Europa, el alemán se afianza en el este y el norte, hacia Austria, pero también hacia los países donde tradicionalmente se enseña (Hungria, países nórdicos); el castellano y el portugués se expanden hacia América del Sur; el inglés y el francés se expanden en forma más diversa (Africa, Antillas, América del

Norte, Líbano, Vietnam, etc. en el caso del francés; América del Norte, Australia, India, África para el inglés). Y las "grandes" lenguas de los inmigrantes son como puentes tendidos entre Europa, África o Asia.

Retorno a la historia

Para ciertas lenguas de Europa, tenemos cifras aproximativas de hablantes, muy remotas en la historia:

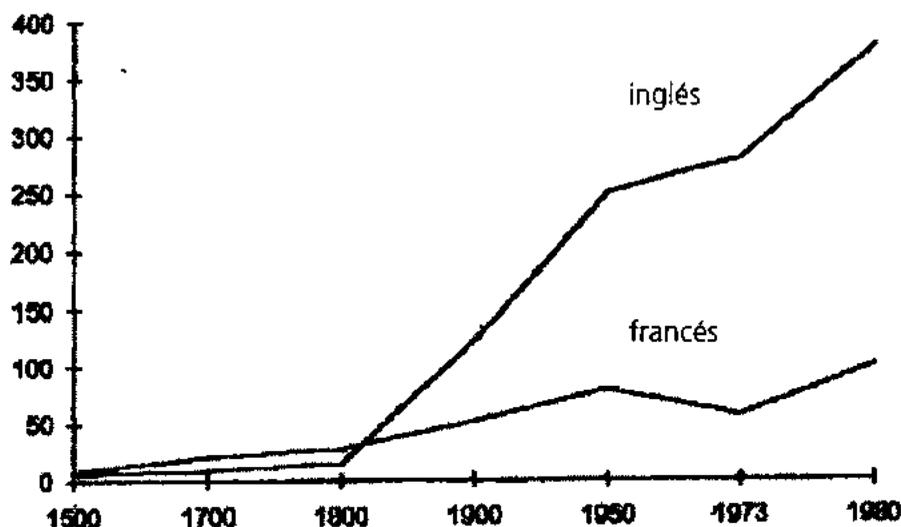
	inglés	francés (en millones)	alemán	italiano	español
hacia 1100	1,5	8	—		
1500	5	12	10	9,5	8,5
1700	9	20	20		
1740	10 a 15				
1800	15	28	23	18	
1900	123	52	80	54	58
1950	250	80	100	60	120

Pierre Burney, tomadas de Mario Pei y R.Lascar (*Les langues internationales*, 1966, PUF, p.67)

Si para el período que se extiende desde 1500 hasta 1950, tomamos las cifras que publicó Bernard Pottier¹ y las que yo mismo establecí² para el período reciente; podremos realizar la siguiente comparación de la progresión de las diferentes lenguas en presencia: el inglés y el francés en primer lugar, luego el alemán y el francés, el español y el alemán, y por último las cuatro lenguas. Por cierto, la comparación es aproximativa, pues se utilizó un sistema de cálculo diferente en cada una de las tres evaluaciones. Sin embargo, los gráficos que siguen son un buen elemento de comprensión de la historia de las lenguas.

1. Bernard Pottier, *Le Langage*, París, 1973.

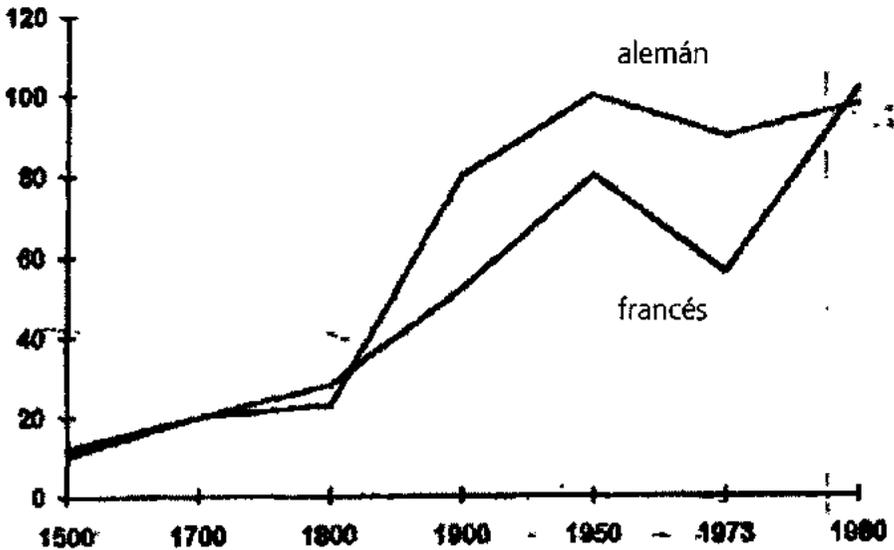
2. Louis-Jean Calvet, *L'Europe et ses langues*, París, Plon, 1993.



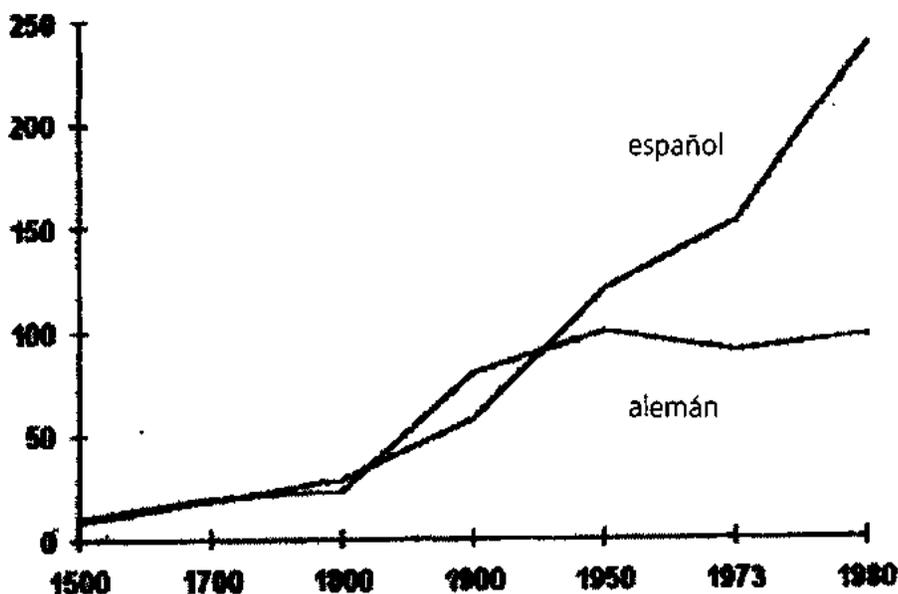
El gráfico es preciso: vemos que a principios del siglo XIX el relativo paralelismo de las dos curvas se rompe bruscamente en favor del inglés. Hay dos tipos de explicación para esta evolución:

-Los factores demográficos en primer lugar. En este sentido, en 1801, Francia contaba con 27 millones y medio de habitantes; Inglaterra y el País de Gales, con menos de 9 millones; estas cifras ascienden a 39 millones de franceses, 29 millones de alemanes y 26 millones de británicos en 1835, y actualmente, la importancia demográfica de los Estados Unidos, por cierto, invirtió completamente las relaciones.

-Los factores económicos y la expansión colonial de las grandes potencias que, en favor de un incremento del número de hablantes de la lengua francesa (como muestra la curva entre 1800 y 1950), suscitarán un crecimiento paralelo mucho más importante que el de hablantes de lengua inglesa.

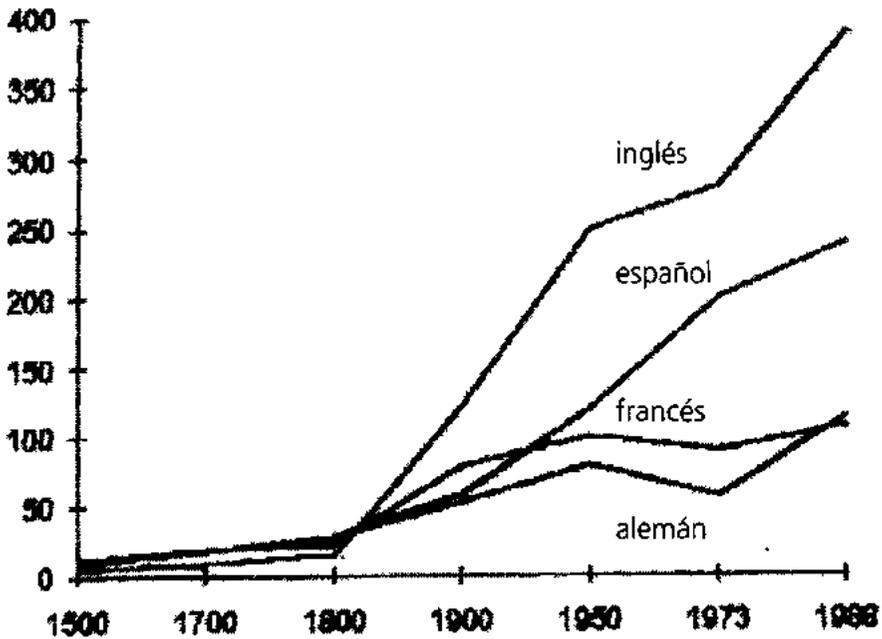


Aquí el gráfico es menos claro: las curvas se rozan en 1700, luego se separan en el siglo XIX, cuando el alemán supera al francés, y se vuelven a separar en los últimos años, cuando el francés recupera el primer lugar. Pero los factores de esta evolución son de diferente naturaleza. En el caso del francés, como observamos, la importancia de la lengua es producto de su importancia europea en siglos pasados y de la expansión colonial. En el caso del alemán, lengua que, reiteremos, no tiene difusión notable fuera de Europa, prevalece la importancia demográfica de los países de habla germana.



El gráfico nos muestra que, por razones de demografía europea, el alemán fue durante mucho tiempo más hablado que el español, antes de que la gran explosión de los países latinoamericanos hispanófonos le asegurara al español el dominio que revela el gráfico en la segunda mitad del siglo.)

Los cuatros gráficos superpuestos nos dan una idea más general de las relaciones entre estas lenguas en el curso de la historia:



Haciendo abstracción de la inflexión de las curvas en 1973, vemos que el inglés, el español y el francés se hallan en progresión constante y que sólo el alemán se estancó. Si tuviéramos cifras semejantes para el portugués, la curva se situaría, a partir de 1800, entre la del francés y la del español. Y, reiteremos, en todos los casos la demografía europea no da cuenta de esta progresión: razones de implantación extraeuropea hacen que el inglés, el portugués y el francés superen al alemán, la lengua más hablada como primera lengua en Europa.

Repercusiones posibles en la política lingüística europea

¿Qué utilidad puede tener una presentación como la precedente cuando lo que interesa realmente es el futuro lingüístico de la Europa de los quince?

La primera conclusión que se impone es que sería extremadamente simplista considerar la Europa lingüística como la suma y la interacción de las lenguas nacionales, oficiales o regionales de los quince países que la componen. Hemos visto que numerosos factores determinan la situación lingüística de la CEE, y que las lenguas oficiales (o nacionales) no son más que un elemento entre tantos otros. Por un lado, dada la importancia numérica de los inmigrantes magrebíes, portugueses o asiáticos en Francia, turcos o griegos en Alemania, etc., se puede decir que el árabe o el chino, frente al francés y a las lenguas minoritarias son lenguas de Francia, como el turco es también una lengua de Alemania, el hindi una lengua de Gran Bretaña, el bahasa indonesia una lengua de los Países Bajos, etc. Por otro lado, dada la importancia planetaria del inglés, el francés, el portugués y el español, también se puede decir que se trata de lenguas mundiales más que de lenguas europeas. De estas observaciones surgen dos tipos de conclusiones relativas a una eventual política lingüística europea:

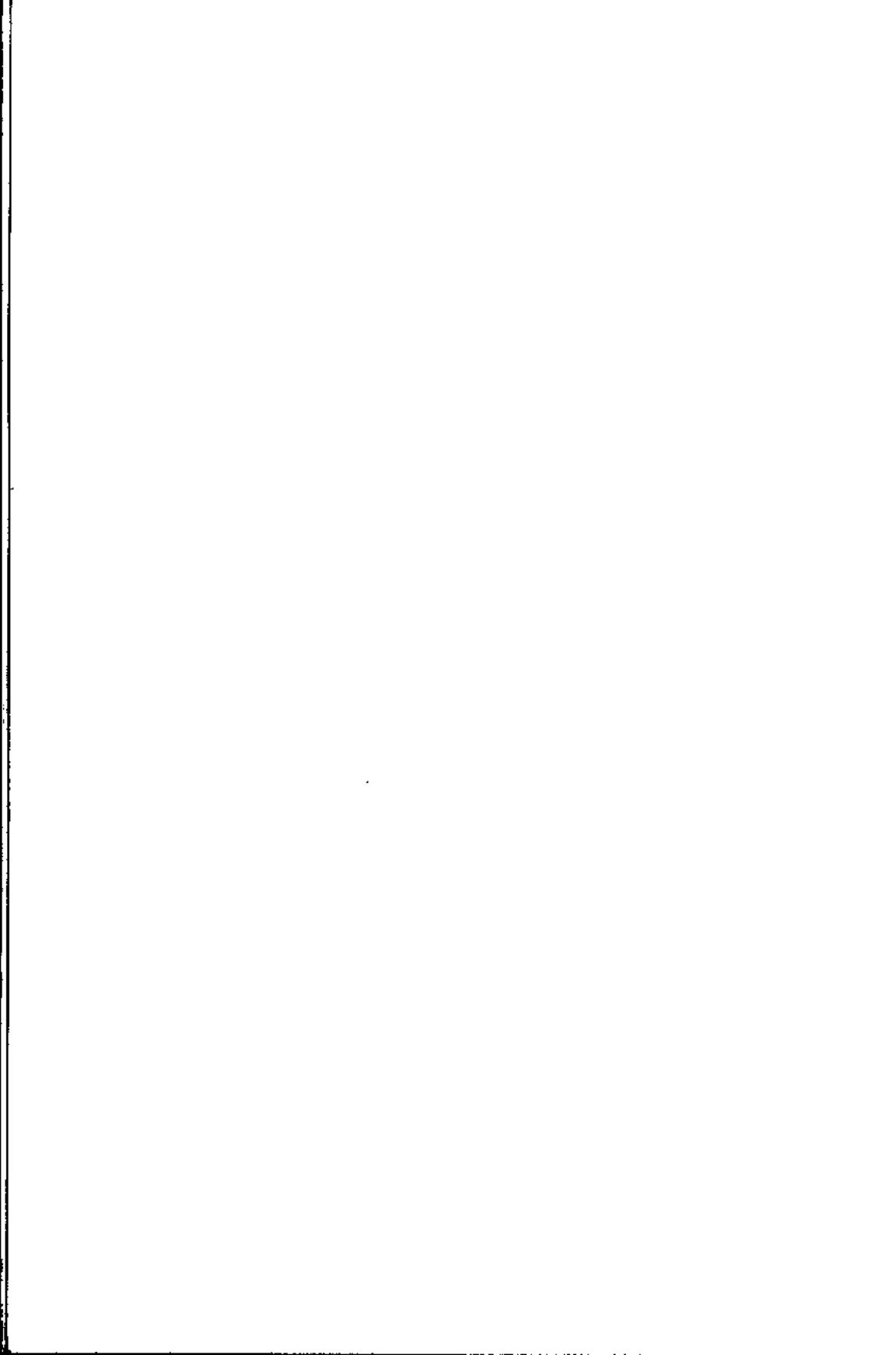
1) En primer lugar, la Europa lingüística no es una entidad autónoma; constituye más bien un campo cerrado donde se enfrentan cuatro lenguas de difusión mundial que coexisten con doscientas o trescientas lenguas de diverso estatuto: unas, verdaderamente europeas y otras, producto de la inmigración; unas, oficiales y otras, ignoradas por la ley, sin contar necesariamente con menos hablantes que las precedentes. Por eso existen lenguas con mayor peso que otras debido a su estatuto mundial, y una de ellas, el inglés, con un peso mucho mayor. Sin duda, esta visión es pesimista desde el punto de vista alemán, o peor aún desde la óptica griega o danesa, pero cabe acotar que toda elección política tendiente a la ratificación del predominio mundial del inglés, el español, el portugués y el francés no cambiaría en absoluto la situación de Europa, ni tampoco el evidente peso europeo de la lengua alemana o la importancia creciente de la migración de las lenguas asiáticas.

2) Por otra parte, la Europa lingüística constituye un microcosmos del mundo: se hablan casi todas las lenguas, y esta pluralidad es de una riqueza inestimable que, por cierto, sería vano desaprovechar. Vimos que

en Europa existían lenguas de estatuto únicamente nacional (el danés, el griego), lenguas de estatuto europeo (alemán, neerlandés), lenguas de estatuto mundial, en cuanto a las lenguas que gozan de un reconocimiento oficial, y hay que agregar las lenguas regionales (que pueden tener un estatuto nacional o europeo) y las lenguas de los inmigrantes (que también pueden estar presentes de modo significativo en uno o varios países de la CEE). Hay una forma cómoda de analizar esta situación tomando el par sinonímico plurilingüismo y multilingüismo, y redefiniendo brevemente el sentido de ambos términos. Los dos prefijos latinos utilizados aquí expresan, en efecto, más de un matiz: *multi*, significa "mucho, numeroso" y *plures* "más numeroso". Entonces se puede reservar el término plurilingüismo para describir situaciones nacionales ("varias lenguas en un mismo Estado"), mientras que multilingüismo designaría la coexistencia de "lenguas transnacionales". Europa estaría compuesta, pues, por países plurilingües, siendo el territorio europeo multilingüe, pero estas lenguas del multilingüismo pueden encontrarse en ciertas situaciones plurilingües: así, el francés, participa conjuntamente en el plurilingüismo de Francia y en el multilingüismo de Europa, como el inglés y el alemán. Pero este enfoque no puede limitarse a las lenguas oficiales: por ejemplo, el vascuence y el catalán participan tanto en el plurilingüismo de Francia y de España como en el multilingüismo del sur de Europa, del mismo modo que ciertas lenguas de inmigrantes, provenientes de migraciones internas en Europa (griego, italiano, portugués, etc.) y de migraciones externas (turco, árabe, cantonés, etc.). Entonces podríamos realizar una selección en la riqueza lingüística de Europa, selección que pondría de relieve las lenguas del multilingüismo, que puede ser únicamente europeo (neerlandés, catalán) o bien mundial (inglés, cantonés, francés, árabe).

En un plano más general, lo que acabamos de ver con respecto a las relaciones entre situación lingüística europea y situación lingüística mundial no sólo es útil para comprender el panorama, sino que además nos permite destacar sus efectos en la política de los Estados. En efecto, algunos países, Francia y España en primer lugar (los países de lengua inglesa no tienen, y con razón, este problema), se encuentran en una contradicción que puede conducir al doble discurso. Por un lado, se trata de mantener o mejorar las posiciones de la propia lengua fuera de Europa (la francofonía, con su política, sus ideólogos, instituciones y medios financieros es el mejor ejemplo) y, por otro, se busca una solución

diferente de la del inglés para los problemas lingüísticos europeos. Y por esta razón se llega a defender del inglés la propia lengua o las lenguas de todos los Estados europeos, incluso todas las lenguas regionales, sin percibir que las razones (que pueden ser buenas) tendientes a rechazar el inglés como única lengua de Europa también deberían conducir a una reflexión sobre las prácticas lingüísticas europeas en el Tercer Mundo; sobre las relaciones, por ejemplo, entre el francés y las lenguas africanas o entre el castellano y las lenguas indígenas de América del Sur.





Sofía Fisher
encuentro con Pierre Encrevé

*Reforma de la ortografía
y ley de protección
del francés*

Ecole des Hautes Etudes
en Sciences Sociales

Pierre Encrevé, Director de Estudios en la Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales de París, es sociolingüista, fonólogo, filósofo y teólogo protestante. Sus múltiples intereses intelectuales no le impidieron formar parte durante algunos años del gabinete de Michel Rocard, entonces Primer Ministro francés. Durante aquel período se nombró una comisión encargada de establecer reglas sencillas de aplicarse para dar mayor coherencia a la ortografía francesa. En esta entrevista Pierre Encrevé toca dos temas. En primer lugar, el de la reforma ortográfica, luego el de la ley Toubon -nombre del Ministro de Cultura y Francofonía. En el momento de la entrevista la ley todavía no había sido votada; luego fue aprobada fácilmente (el 4 de agosto de 1994), con algunas abstenciones y votos en contra, en particular, de las baneadas de la izquierda.

Sofía Fisher: En la sistematización de las escrituras de las lenguas vernáculas, la idea de regla, ¿implica la idea de ajuste y eventualmente la de reforma? Al interrogarnos sobre la creación de las Academias de lenguas, pudimos comprobar que en los prefacios de los grandes diccionarios de las lenguas europeas se plantea de entrada el problema de saber cómo se regularán las prácticas de escritura. Por ejemplo, el de la Real Academia Española subraya la relación fundamental entre sonido y signo, de modo de poder eliminar signos que no tengan un "respaldo" fónico. La o las reformas de la ortografía en Francia, ¿se ajustan o no a este modelo o privilegian más bien una hipótesis etimológica?

Pierre Encrevé: Históricamente la cuestión de la fijación de la

ortografía se halla ligada al desarrollo de la imprenta. A partir del momento en que se imprime, nos damos cuenta de que, contrariamente a la hipótesis de que se escribe como se pronuncia, no hay ninguna unidad de lectura, precisamente porque el modo en que se transcribe lo que uno mismo oye de lo que dice, varía enormemente. Frente a la imprenta esto se vuelve evidente, y muy pronto aparece quien se propone "normar" lo escrito. Ya antes de la Academia estaba Meigret¹; hay propuestas que van en ese sentido y el debate no queda cerrado: cada uno hace lo que quiere. Luego, no solo en Francia sino también en España y Portugal, instituciones, algunas de ellas estatales, acaban por decir que hay que unificar. Esta idea fundamental guía incluso la creación de las Academias frente a la multiplicidad de grafías originada, por una parte, por el abandono del latín (mientras se trata de latín no hay problemas de ortografía), y, por la otra, por factores que se acumulan: la imprenta, Villers-Cotterêts² y el desarrollo de la lectura y del libro, a lo que hay que añadir a Du Bellay y, en el Renacimiento, el movimiento de Meigret y de algunos más para reformar la ortografía, así como, dado que ahora las fuentes son claras, también la Reforma. Se puede ver la relación fuerte entre Reforma religiosa y reforma de la ortografía: todo se da en un mismo momento. La Reforma se está enfrentando a la universidad y -es uno de los reproches permanentes que se le hace- rompe la unidad del país. Por lo tanto, se vuelve necesario reunificar la escritura de la lengua: la Academia cumplirá ese papel. En aquel momento la Academia Francesa se plantea el problema del diccionario, diccionario que reformará incesantemente hasta 1935. Contrariamente a las ideas heredadas, en Francia quien reforma la ortografía es la Academia: reintroduce constantemente palabras nuevas y reorganiza las primeras ortografías que se habían impuesto irreflexivamente. Durante mucho tiempo, los escritores no siguieron necesariamente las reglas de la Academia, ya que nada se lo imponía; la

1. L. Meigret, uno de los primeros en afirmar la regularidad y la gramaticalidad de las lenguas vulgares: estas pueden ser segmentadas y obedecen a reglas. Autor del *Traicté touchant le commun usage del'écriture françoise...*, París, 1545, y del *Tretté de Grammere Françoese*, París, Ch. Wechel, 1550. Sobre todo ese período se puede consultar el libro de Danielle Trudeau, *Les inventeurs du bon usage* (1529-1647), París, Ed. de Minuit, 1992.

2. La ordenanzas de Villers-Cotterêts (1539), firmadas por Francisco I, reorganizaban la justicia e imponían el uso del francés en vez del latín en todos los actos jurídicos.

Academia era una autoridad simbólica, no una autoridad estatal. Testigo de ello es la diversidad de manuscritos e impresiones. La Academia modifica sin cesar, registra el uso y, dado que este es diverso, intenta clasificar. En el siglo XVIII se decide introducir sistemáticamente el acento circunflejo, que no existía; se sabe que fue el abate d'Olivet quien lo impuso, y lo hizo según su propia pronunciación del Franco-Condado. No realizó ningún trabajo etimológico: donde pronunciaba una vocal larga o posterior y donde él oía *a*, *e*, *i*, *u*, puso el acento circunflejo en uno de los dos casos. En el siglo XIX, con la lingüística y la etimología, esta aparece como el árbitro de ciertos usos; algunas escrituras se rehacen en función de la etimología, otras no. No olvidemos que el francés es una lengua que se escribe a partir de otra cuya escritura está fijada desde la antigüedad; sin ello la cuestión de la etimología no se plantearía.

S.F.: En ciertos gramáticos del siglo XVIII -pienso precisamente en Wailly (edición de 1780)- existe la preocupación por la adecuación de lo escrito ya al uso, ya a la "buena" relación entre sonido y transcripción. En su Prefacio, Wailly utiliza una ortografía reformada, la que abandona voluntariamente en el resto de la Gramática.

P.E.: Según la Academia (reforma de 1830), la *f* ya no se escribe *ph*, pero es una fantasía; más seriamente, la palabra *enfant* llevará una *t* final, pero la *Revue des Deux-Mondes* solo abandonó la ortografía antigua alrededor de ...1914. Sucede lo mismo con *poëte*, que recién a fines del siglo pierde su diéresis. De hecho, la Academia innova mucho. Lo que cambia realmente es que alrededor de 1870 se crean cátedras de lingüística en el Collège de France y en la Ecole Pratique des Hautes Etudes. Después de la guerra de 1870 toma forma la idea de que la derrota se debía en parte al hecho de no poseer universidades comparables a la de Jena. No olvidemos que toda la lingüística románica la hacían los alemanes; los lingüistas franceses se interesarán en la ortografía precisamente a partir de la romanística y de su propia experiencia científica. Las demás reformas de la ortografía eran pragmáticas, inspiradas por el uso. Littré, luego Gaston Paris y otros firman peticiones para reformar la ortografía. Su punto de vista científico, en momentos en que se está constituyendo la lingüística general, implica una mayor atención a lo oral, y tratan de acortar la distancia entre oral y escrito. Al respecto es interesante la posición de Littré: él teme que lo escrito destina sobre lo oral, y ante todo

no quiere que los maestros obliguen a los niños a pronunciar como escriben. Teme que la "belle langue" desaparezca, puesto que su concepción misma dependía de la oralidad. El "bel françois" usado tanto en la corte como entre los letrados que conservaban su tradición, no consistía en pronunciar como se escribe. En el prefacio de su Diccionario, Littré se preocupa por la pronunciación con "liaison" del nombre Etats-Unis [etá zyní], dado que los bienhablantes por supuesto lo pronuncian sin "liaison" [etá yní]. El pronóstico de Littré se cumplió: contrariamente a lo que dicen periodistas que se pretenden informados, los maestros ganaron. En Francia se pronuncia cada vez más como se escribe y es una ilusión imaginarse la inversa. Paralelamente y apoyándose en la Academia, los maestros y los correctores de pruebas, la ortografía se mantiene *ne varietur* en una gran cantidad de palabras.

Mientras exista solamente su Diccionario, la Academia triunfará, pero la última edición (1935) tiene menos de 30.000 palabras y es el momento en que se publica el Petit Larousse y otros más, como el Hachette, que lo sustituyen. Esto hizo aparecer un problema imprevisto: los diccionarios divergen, no tienen una ortografía unificada y cada autor que introduce palabras que no estaban en el de la Academia sigue sus propios criterios.

S.F.: En la América hispánica del siglo XIX tuvo lugar una gran polémica, que comenzó en los años 1820-24 y terminó recién a fines de siglo, con algunos momentos de tensión alrededor de los años cuarenta, especialmente en Chile. Se trataba de hacer dos cosas: 1) apropiarse del castellano, 2) mostrar que el uso americano no era el de España. Esto pasaba por la pronunciación y por una transcripción que privilegia la relación sonido/signo. Lo cual, por lo demás, era una de las reglas de la Academia española en el momento de su creación. Los casos más evidentes eran los de la diferencia de pronunciación de un mismo signo escrito. Por ejemplo, la *y*, que puede ser pronunciada como la vocal *i* cuando funciona como conjunción *y* como consonante cuando forma sílaba precediendo una de las vocales de la lengua. Ya Sarmiento dice que en la Argentina existe una pronunciación para la forma silábica parecida a la /dg/ del italiano *spiaggia*. No es el mismo objeto fónico el que se representa, y parte de la argumentación consiste en tratar de constituir un tipo de política de la lengua bajo la forma de identidad nacional. Unó de los últimos avatares de estos "ajustes de cuentas" entre ex-colonias y

metrópolis es una reforma del portugués aceptada por la Academia portuguesa, reforma basada en el habla del Brasil y de las ex-colonias africanas. Los portugueses reaccionaron poco después...

P.E. : En Francia se plantearon dos cosas. Por una parte, a fines del siglo XIX los lingüistas, dicen que, la ortografía está en manos de *amateurs*, y esto nos remite a la querrela entre "mundanos" y "letrados"; los académicos son "amateurs", los lingüistas somos profesionales; por lo tanto, es tarea nuestra emprender tal reforma.

Algunos, como Ferdinand Brunot, o escritores de izquierda, como Anatole France, estaban a favor de la reforma; los anti-dreyfusistas estaban en contra. Vemos cómo esta cuestión toca profundamente el aspecto político. Algunos pedían reformas radicales, otros se contentaban con suprimir la concordancia del participio pasado.

Existe otro elemento, que ya estaba presente en tiempos de Jules Ferry: cuando la escuela se vuelve realmente obligatoria para todos se descubre que concurrirán a las aulas los que siempre estuvieron excluidos de ellas, los que se encuentran en condiciones diferentes de las habituales de la gente culta. Llega gente sin ninguna tradición escrita; sus manuscritos muestran que está muy lejos del uso codificado. Contrariamente, pues, a la leyenda que todavía circula entre nosotros, hay gente que piensa que la escuela de la Tercera República no logró en absoluto enseñar la ortografía a las generaciones de campesinos, que es un fracaso total. Hay que decir que muy pocos obtenían el certificado de estudios³; y en lo que respecta a la ortografía, solo una pequeña fracción lo lograba. En ese entonces ya se planteaba el problema de saber si, dada la distancia existente entre la transcripción espontánea de la oralidad y el escrito consciente, era razonable y realmente necesario imponer un tal divorcio en la cabeza de los niños. Para los intelectuales de izquierda no es posible imponer a las clases populares un sentimiento de inferioridad sobre la ortografía, dado que esta es realmente asunto de letrados. Las cosas han seguido evolucionando y desde ese punto de vista la evolución más determinante es la computadora con sus correctores ortográficos. El problema vuelve a plantearse desde hace unos años en Francia sobre una

3. El certificado de estudios, examen de fin del ciclo primario, fue durante casi un siglo el signo más evidente del triunfo de la escuela laica, gratuita y obligatoria tal como la definió la ley Ferry (1880-81).

base científica. La ortografía convencional es muy arbitraria y puede mejorarse; se admite, además, que no se parece en nada a la oralidad, se abandona la idea de una escritura fonética y se trata de que no sea arbitraria para la enseñanza. En definitiva, tiene poca importancia que tenga relación con lo oral, pero es muy grave que haya muchas excepciones: Poco importa cuáles son las reglas, pero que por lo menos el conjunto de las palabras sea conforme a reglas; recordemos que la ortografía del francés, en su larga historia, está hecha de excepciones. Se trataba de volver coherente no solo un diccionario sino los diccionarios entre sí. A fines de los años sesenta se comienza a contar palabras, en particular en el CILF (Conseil International de la Langue Française), y se descubre que si se comparan el Petit Robert, el Petit Larousse y el Hachette, al menos el diez por ciento de las palabras tiene una ortografía diferente. Se llega a la abstracción que todo padre de alumno puede comprobar en Francia: la ortografía cambia según el diccionario que posea el maestro, y si este cambia, cambia el diccionario. Por lo tanto, un diez por ciento de las pocas palabras que se encuentran en los diccionarios no tiene la misma grafía. Un diccionario corriente cuenta con unas 50.000 palabras, uno más importante con alrededor de 150.000; el CNRS (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas) encontró para el conjunto de sus repertorios unos cinco millones de términos, y pocas palabras siguen una única norma ortográfica.

S.F.: Esto plantea el problema de la norma y el acrecentamiento del vocabulario.

P.E.: En términos modernos el problema no se plantea así. Se contaba y se decía: el francés tiene más palabras que el inglés. Esto no funciona, por ejemplo, en el caso de los nombres de sustancias químicas: tanto en inglés como en francés se enriquecen con unos 20 a 25 mil términos por año, que tienen vigencia breve pero mientras tanto existen y se escriben.

Nuevo problema, el de la neología. Está el vocabulario ya escrito y el que se deberá escribir y las normas que se deberán aplicar. En lo que respecta a la rectificación de la ortografía, en 1989 no se trató nunca de proponer una nueva ortografía fonética, sino de eliminar totalmente cierto número de incoherencias. De ningún modo se quiso establecer normas obligatorias, sino sencillamente, dado que todos los diccionarios

divergían, sistematizar las divergencias. Que todos los diccionarios tuvieran por lo menos una forma común para cada palabra; se creaba asimismo cierto número de formas nuevas para las mismas palabras, para que se redujera el número de excepciones. Por ejemplo, en el caso de *chariot/charrette*, se proponía colocar el mismo número de *r* en cada palabra. No imponer, sino proponer. Dado que en el diccionario ya hay muchas palabras con formas diferentes, una que sea más sencilla de enseñar -y no solo de escribir- porque entra en series ya conocidas, será solo una forma más. No se trataba en absoluto de ir restringiendo las libertades, sino de ampliarlas, de dar nuevas libertades más fáciles de enseñar y, por lo tanto, de adquirir. Esas formas no son más sencillas en sí; son tan complicadas como las precedentes, pero, dada la larga historia del francés, no se podía volver a fojas cero.

S.F. : Me parece que aquí se presenta el problema planteado por la ley Toubon, el del crecimiento por préstamo de cierto número de términos y de las transformaciones sintácticas que esto supone. No se trata solo de corregir palabras sino de rechazar formas que se dan por un efecto de aculturación, giros ya estabilizados frente a algo más político, más "franchute". ¿Es necesario, incluso si pensamos en las ciencias, mantener a toda costa un monolingüismo estricto?

P.E. : Hay dos o tres problemas importantes en lo que dices, en parte relativos a la ley Toubon, pero absolutamente al revés. Desde esa perspectiva se podría decir que en la rectificación del 89 hay un punto de vista de izquierda y en la de Toubon uno de derecha. En el 89 se trataba verdaderamente de ampliar las libertades, ya no se considerará como un error omitir los acentos circunflejos, en particular allí donde nada los justifica; se puede seguir poniéndolos, pero también pueden suprimirse, lo que por lo demás hacen todos los niños. Y esto fue aceptado por la Academia Francesa, en los circunflejos sobre la *i* y la *u*.

En segundo lugar, tratándose de palabras extranjeras, afrancesarlas. Esto no significa excluirlas, sino que, en la lógica tradicional de la izquierda en Francia respecto de los inmigrados, se los integra. Se escribirá *révolver* poniendo un acento sobre la *é* de *ré-* que no lo poseía. Sucede lo mismo con la *é* de *médium* o una *-s* a *spaguettis*, es decir que se los integrará realmente, se escribirán las palabras extranjeras empleadas por los franceses y que ya están en los diccionarios y en los usos y que además

se pronuncian a la francesa, se los hará franceses, dándoles su cédula de identidad. Desde este punto de vista existe un pensamiento general que excluye el rechazo del extranjero y que lo recibe. Es la ley del suelo, están en nuestra tierra y se los naturaliza.

Por otro lado, sobre los dos puntos políticos de los que hablo -las libertades y los extranjeros-, Toubon tiene la posición opuesta. Restringir las libertades públicas respecto de la lengua y, además, excluir las palabras extranjeras. Finalmente, lo que nadie jamás se atrevió a proponer, salvo en un régimen autoritario, imponer una terminología oficial. Es algo increíble darse cuenta de que nadie sabe leer esta ley y que prácticamente nadie se siente molesto; ya que todos se pronuncian sobre su espíritu: un poco más de inglés o de francés, se dice, y nadie la estudia seriamente.

La ley Toubon dice muchas cosas diferentes; hay cosas muy buenas: por ejemplo, retoma un proyecto del gobierno anterior, el proyecto de ley Tasca, proponiendo la defensa del consumidor. Todos los objetos deben tener indicaciones para su uso en su lengua de origen si se quiere, pero también en francés. Es criticable, pero recordemos que hay gente que ignora el inglés. Antes no era obligatorio; en parte ya se hallaba en la ley Bas-Lauriol de 1975, la única que existe para el francés y que la ley Toubon desarrolla sistematizándola de un modo, a mi parecer, chocante. Ya la ley Bas-Lauriol restringía las libertades...

S.F.: Cuando se quiere vender algo, las indicaciones de uso sirven.

P.E.: Según los fabricantes se puede discutir esta necesidad, dado que la mayoría no las lee. Hay cantidades de objetos que no poseen traducciones en francés y eso no impide la venta del producto. Los objetos técnicos son los que lo necesitan efectivamente, pero si uno compra una pelota, que el envoltorio lleve o no el nombre en francés es irrelevante. Pero ahora esto es obligatorio; en cierto modo es posible decir que así se protege al consumidor.

El segundo punto importante, y progresista, concierne a los contratos de trabajo. Deben redactarse en la lengua del contrayente, y esto no se limita solo al francés: si el contrayente es tamil, por ejemplo, y hace su contrato en París, puede exigir que su contrato esté redactado en tamil.

S.F.: ¿Pero a condición de que ambos sean bilingües?

P.E.: En absoluto. Si llega un peón turco o cabila que solo habla su lengua, a su pedido se debe hacer una traducción al turco o al cabila. Junto a esto, desgraciadamente, la ley adopta un sistema extremadamente chocante que consiste en restringir las libertades de los franceses en el uso de su lengua, en el uso del vocabulario. Decide que deben tomarse medidas en dos casos fundamentales: 1) en ninguna publicidad, desde un aviso clasificado hasta un anuncio comercial, se debe emplear palabras extranjeras en la medida en que exista una palabra francesa equivalente, y 2) lo mismo rige para toda presentación radiofónica o televisiva. Por ejemplo, si te interrogan sobre la teoría de Chomsky del *Gouvernement and Binding* tienes que responder obligatoriamente con la "traducción" francesa: *gouvernement et liage*. Esto constituye un ataque a los derechos del hombre tal como fueron promulgados en la Declaración de 1789: un ciudadano puede hablar, escribir e imprimir libremente. Y "libremente" implica, por cierto, la libre elección de las palabras, porque en aquella época esto estaba relacionado con la libertad de opinión, sin olvidar las querellas ideológicas y religiosas. Por primera vez se introdujo la libertad de culto, católico, protestante, judío, y por ende se tuvo el derecho de emplear palabras en latín o en hebreo. Por lo tanto, es una gravísima restricción de las libertades, que, por lo demás, introduce una xenofobia nunca antes vista: la xenofobia lingüística, ya que se intenta expulsar los términos extranjeros, y no solo los ingleses, sino las palabras extranjeras en general. Se trata, por lo tanto, de un problema fundamental para nosotros, los lingüistas, pues ¿quién puede decir qué es una palabra extranjera? *Penalty* existe en Francia desde hace más de un siglo, desde la introducción del fútbol (¿es un término extranjero?). *Penalty* se escribe aún sin acento en la *é* porque la mayoría de la gente no está al tanto de las modificaciones propuestas.

S.F.: Se trata entonces de un problema de fondo: finalmente no se debería hablar francés ya que en alguna parte subyace el latín.

P.E.: De hecho, ¿acaso se trata de instaurar algún "derecho de sangre"? ¿Qué es una palabra de "sangre francesa"? ¿Una palabra que figura desde hace mucho en nuestros diccionarios es francesa? La jurisprudencia del Consejo de Estado⁴ va en tal sentido después de haber estudiado varios casos, pero ¿eso significa acaso que las palabras extranjeras, no incluidas todavía en los diccionarios y para las cuales existe un

término oficial propuesto, deban desaparecer, aunque por usanza se vuelvan cotidianas? De algún modo se trata de bloquear el desarrollo de la lengua y esto se vuelve peligroso cuando se aproxima el debate parlamentario sobre la inmigración. Recordemos que la ley Bas-Lauriol fue adoptada en 1975, en el preciso momento en que el gobierno de entonces había decidido la inmigración cero para las personas. ¡Curiosa coincidencia que tiene aspecto de "purificación étnica" de la lengua!

S.F.: Siguiendo ese razonamiento, me parece que lleva a la imposibilidad de desarrollar la francofonía. ¿Cómo integrar las palabras llegadas de "fuera", del Africa, de América, si las palabras extranjeras se prohíben? En cierto modo es la inversa de lo que se llama el desarrollo de una lengua. En América, donde dominan las lenguas europeas, castellano, portugués, inglés, por el mero hecho de la colonización y de la inmigración, el "mestizaje" es uno de los modos de implantación de estas lenguas, lo que, salvo en el Paraguay, donde el guaraní es también lengua oficial, se hizo "contra" las lenguas indígenas locales. Estas tienen de alguna manera el estatus del bretón o del vasco en Francia. ¡Si llegáramos al absurdo, el francés solo debería hablarse en Ile-de France!

P.E.: Si se quisiera universalizar, lo que siempre fue una preocupación francesa, la universalización de esta ley no sólo echaría el francés del Africa y del Canadá sino también del País Vasco y de Breñaña. La verdadera contradicción apareció cuando se inscribió en junio de 1992 en la Constitución, lo que nunca se había hecho antes, que la lengua de la República era el francés. Lo que significa que todos los actos administrativos de Estado deben ser redactados en francés. En última instancia -y esto se encuentra en la ley Toubon- se podría imponer que las tesis estén totalmente redactadas en francés. Actualmente se presentan habilitaciones para dirigir investigaciones (capacitación para presentarse a concurso de profesor titular) en las cuales la mitad de los trabajos (artículos publicados en el exterior) no están en francés, pero que son presentados con el objetivo de obtener un diploma francés. A finales del

4. Consejo de Estado: primer cuerpo del Estado, organismo supremo de la jurisprudencia en Francia. Actualmente es el consejero supremo en lo que respecta al Poder Ejecutivo (redacción de proyectos de ley) y es el tribunal administrativo supremo, garante de los derechos y libertades.

siglo XIX las tesis todavía se redactaban en latín. Los primeros en abandonar esta práctica fueron los ingleses y los alemanes, sobre todo porque el latín ya no era una lengua científica. La lucha contra el latín comenzó con los *Serments de Strasbourg*⁵ y las ordenanzas de Villers-Cotterêts. Pero no presentar las tesis en latín no significa en absoluto eliminar las palabras latinas. Decir que hay que hablar francés en la radio y en la televisión es normal, pero de ahí a decretar que ya no se trata de francés cuando se "infiltran" palabras extranjeras es totalmente inadmisibles para un lingüista.

Una lengua vive del préstamo de palabras; de cualquier modo, las palabras inglesas pronunciadas con acento francés se vuelven francesas. Para la lingüística, la ley Toubon es falsa, para la defensa de las libertades es grave y es absurda en la perspectiva de la vitalidad de la lengua. Más aún, es inquietante en lo que respecta a la organización de coloquios internacionales. Obligar a los participantes a hablar en francés o con traducción simultánea, estén o no subvencionados por el Estado, y teniendo en cuenta que no hay medios para pagar tales servicios de traducción, significa sencillamente que la mayoría de los coloquios de alto nivel científico dejarán de hacerse en Francia o estarán fuera de la ley.

Hay entonces dos problemas principales:

1) Los franceses deben utilizar la lengua de la República, lo que es normal en los actos administrativos, pero ¿para las conversaciones privadas? ¿para la práctica social? ¿No significaría en última instancia la prohibición de hablar lenguas extranjeras? Esto evoca tristes recuerdos: durante el nazismo nadie tenía derecho a hablar otra lengua que no fuera el alemán; en la región eslovena austriaca uno podía ser deportado si, por ejemplo, hablaba esloveno.

2) Por lo demás, un francés puede pertenecer a diferentes comunidades. Si bien no es mi caso, el catolicismo integrista nos llevaría a escuchar la misa en latín; como científicos, dado que la lengua internacional es el inglés, tenemos que hablarlo forzosamente. Por lo tanto, como individuos podemos pertenecer por momentos a diferentes comunidades. Yo, que no soy católico integrista, tengo lazos regionales y me sucede hablar en dialecto (*patois*) y tengo otras inserciones, y no soy el único...

5. *Serments de Strasbourg* (842): Carlos Calvo y Luis el Germánico los pronuncian contra Lotario. El texto está escrito en las lenguas vernáculas de las partes.

S.F.: Esto plantea un problema divertido y trágico al mismo tiempo. Hablabas de sistemas autoritarios; te recuerdo que en la Italia fascista era obligatorio el uso exclusivo del italiano. Tengo recuerdos de infancia en la Argentina que se reactualizaron con la discusión de la ley Toubon. En casa se hablaba francés y cada vez que nos oía la persona de servicio decía: "Están hablando mal del general en su lengua"; acabamos por quedarnos sin empleada por miedo a ese control continuo y peligroso. La otra historia concierne a los porcentajes de música nacional; en esa época era del 50 %, recientemente en Francia se habló del 40 % para la música popular... Esta prohibición de canciones en lengua extranjera a veces tiene efectos perversos. Es lo que ocurrió con el rock. Los militares argentinos, al haber prohibido la música en inglés que pocos comprendían, ¡suscitaron una música contestataria en castellano!

P.E.: En Francia esto no sucedió con el rap (música de los jóvenes de la segunda generación de inmigrantes) y la ley Toubon no lo prohíbe; solo se ocupa de los puntos que he mencionado. Lo que es extraño, y muestra una incompreensión total de la vida de una lengua, es jugarlo todo sobre lo simbólico de las formas, sobre la nación, como si se hallara en peligro por unas pocas palabras... Las palabras "franglesas" que dan vueltas en la lengua son pocas y desaparecen rápido, pero son también una manera de viajar sin salir de casa, de escapar dándose el derecho a la imaginación.

S.F.: Empecé por preguntarte por las modificaciones "internas" del sistema y hablamos de las reformas de la ortografía, luego te planteé un problema de "exterioridad" y nos referimos a la ley Toubon. Es una ley aislacionista en un mundo abierto, y a priori esto es absurdo.

P.E.: Para la ortografía es evidentemente la inversa: se trata de comunicar lo interior de la lengua con lo que cada uno de nosotros habla, y en tanto que exterioridad existe la imposición de una voluntad política sobre la libertad de palabra.

Se dice que los jóvenes de la periferia, de los suburbios, necesitan identidad. Para los *beurs* ("árabe" al vesre) y los jóvenes negros de los suburbios, el rap y la música americana cumplen esa función y, como no se sienten franceses, integran al máximo palabras inglesas en su vocabulario. Por lo tanto, sería mejor que esas palabras se integren a la lengua

de todo el mundo y no a una pretendida lengua de los jóvenes.

7

S.F.: Para concluir con una paradoja, vemos lo que sucede actualmente en Sudáfrica. Los blancos afrikaans, autores del apartheid, no solo se aislaron completamente sino que redujeron su lengua; una variedad del holandés, a lengua segunda. Los negros se apropiaron sencillamente del inglés y, como son mayoritarios, la lengua oficial será el inglés. Quizá eso sirva para que nuestros gobernantes reflexionen....

Addenda

11

I - De las restricciones constitucionales a la ley...

Con fecha 29 de julio de 1994, el Consejo Constitucional rechazó algunos de los puntos más controvertidos de la "Ley Toubon". Para ello partió del artículo 11 de la Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano:

"La libre comunicación de los pensamientos y de las opiniones es uno de los derechos más preciados del hombre: todo ciudadano puede, por lo tanto, hablar, escribir, imprimir libremente, salvo en los casos de abusos determinados por ley".

El rechazo del Consejo Constitucional señalaba a continuación:

"Esta libertad implica el derecho de cada uno de elegir las palabras que juzgue más apropiadas para la expresión de su pensamiento; la lengua francesa evoluciona como toda lengua viva, integrando en su vocabulario habitual términos de diversos orígenes, se trate de expresiones provenientes de lenguas regionales, de vocabularios llamados populares o de palabras extranjeras. Considerando que, tratándose del contenido de la lengua, se podía prescribir, como se hizo, tanto a las personas morales de derecho público cuanto a las personas de derecho privado en el ejercicio de una misión de servicio público, el uso obligatorio de una terminología oficial."

"[Este Consejo Constitucional, sin embargo] considera, respecto de la libertad fundamental de pensamiento y de expresión proclamados por el artículo 11 de la Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano, que no se podía imponer, bajo pena de sanciones, semejante obligación a los organismos y servicios de radiodifusión sonora y televisiva públicos o privados."

"Por lo demás, considera, por lo mismo, que el legislador no podía imponer [...] a personas privadas la obligación de utilizar, bajo pena de sanciones, ciertas palabras o expresiones definidas reglamentariamente en forma de una terminología oficial [...]."

Este es el resumen de la resolución del Consejo Constitucional según lo presentó *Le Monde* (31/7 - 1/8/94), en la cual se les garantiza a los ciudadanos, privados, la libertad de utilizar la o las lenguas que deseen, pero además -cruel satisfacción para el Ministro- se obliga a los funcionarios a emplear el repertorio oficial. Por último, y esto hace al trabajo de investigación científica, se rechaza la prohibición de utilizar una lengua extranjera (el inglés) en congresos y seminarios internacionales si no hubiera traducción. La sanción encarada por la ley era de tipo económico: se subordinaban las subvenciones a la publicación de los trabajos en francés, lo cual, según el Consejo Constitucional, "atenta contra el ejercicio de la libertad de expresión en la enseñanza y la investigación".

Estas disposiciones se inscriben casi explícitamente en las críticas que Pierre Encrevé formula en esta entrevista.

II - ... al efecto boomerang en la Argentina

En el momento de ampliación de la Comunidad Europea a países de lenguas no latinas podría no resultar extraño el reflejo proteccionista del gobierno gaullista francés. A fin de cuentas, Francia se halla ante un problema geopolítico interesante: la futura integración de los países nórdicos y la eventual apertura a zonas de influencia alemana hacen del inglés la *lingua franca* por excelencia. Esto ya lo había notado Alphonse de Candolle hacia fines del siglo pasado, haciendo un cálculo demográfico a partir de dos factores: las academias científicas y las diferentes lenguas en las cuales se transmite el discurso científico: "El centro de

gravidad de las ciencias avanzó del sur al norte. En tales condiciones, una lengua solo puede ser dominante si reúne dos características: 1) tener suficientes palabras o formas germánicas y latinas para estar al alcance a la vez de los alemanes y de los pueblos de lengua latina; 2) ser hablada por una considerable mayoría de hombres civilizados. Además de estas condiciones esenciales sería útil, para el triunfo definitivo de una lengua, que poseyera también cualidades de simplicidad gramatical, brevedad, y claridad. El inglés es la única lengua que podrá, dentro de cincuenta o cien años, brindar todas estas condiciones." La proyección demográfica que propone Chardolle para fines de nuestro siglo muestra, claramente a) la preeminencia del inglés como lengua de países con fuertes posibilidades de desarrollo científico, y b) en términos generales, el problema del tipo de lengua más accesible. Su razonamiento, supone que los científicos aprenden más fácilmente una lengua que la otra. Así, la combinación, entre lenguas germánicas y lenguas latinas trae como consecuencia la preeminencia del inglés, pues este participa de ambos sistemas.

Podríamos alegar que el razonamiento es simplista; sin embargo, plantea el problema central del intercambio científico en un mundo abierto.

Otro problema es de tipo político, como lo mostró Pierre Encrevé en la entrevista. Mantener una lengua no significa frenar su evolución, y el aporte de nuevas formas hace de la lengua ese "organismo vivo" que teorizaron los discípulos de Schleicher o los darwinianos. Cerrarla a toda transformación -que es lo que se notó en los comentarios hechos en ocasión del no-proyecto del ex-Secretario de Cultura de la Nación de la Argentina, Jorge Asís- permitió a ciertos críticos hablar de "limpieza lingüística". En el contexto del español de América parece más un acto surrealista que una propuesta seria.

En España se comentó la iniciativa de Asís, y parece interesante la reflexión de un corresponsal francés en Madrid, quien señala las soluciones habituales del español frente al acrecentamiento del léxico: van de la mera transcripción fonética -nuestros comunes *champú*, *fútbol*, *vóleibol*- a la lectura de una sigla en el caso de los LP (long playing): *elepé*, incluyendo también interferencias de otras áreas de la hispanofonía: mexicanismos, argentinismos, etc.

Esto mismo fue evocado en el "Documento de Valladolid" de fines de octubre, documento final firmado por grandes escritores de

España y América. Ernesto Sábato concluía que "las únicas lenguas estables son las lenguas muertas, porque las lenguas vivas están en un permanente proceso de transformación en el cual todas las normas acaban por ser violadas, comenzando por las de la lógica."

Se podría llegar al absurdo imaginando una ley de defensa del inglés americano contra el *spanglish* tan hablado en Miami, puesto que el español es la segunda lengua hablada en el mundo "occidental". Citando a Umberto Eco en *Cambio 16*, "Los Estados Unidos se convierten en un país bilingüe. Dentro de poco, la dominación hispanoamericana será tan importante que el castellano será considerado como la segunda lengua internacional".

Creemos que estas consideraciones explican -sin justificarlas- la poca reacción de los expertos; lingüistas, especialistas de lenguas, frente a la ley Toubon en Francia, así como el intento argentino, que iba más allá de las declaraciones de Jorge Asís: "Estoy en medio de un escándalo pero afortunadamente nadie me acusa de haber robado nada. Mi delito, mi responsabilidad es defender el gerundio, esto me parece insólito y también patético." Lo que estaba en cuestión no era la lengua, sino un acto político.



11

11

Elvira N. de Arnoux
Roberto Bein

*“Els catalanoparlants no
som espanyols”:
la relación entre lengua,
nación y Estado*

Instituto de Lingüística
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

Con este título ("los catalanohablantes no somos españoles") el lingüista Joan Solà¹, en el diario *Avui*², resume lo que para él es la conclusión que se puede derivar de la carta que Fernando Lázaro Carreter, en nombre de la Real Academia Española, envió a comienzos de noviembre de 1994 al Presidente del Gobierno español, Felipe González³.

En su polémica formulación la consigna expone, como en toda negación polifónica, el enunciado afirmativo. Pero también permite una lectura descriptiva que señale la no condición de españoles de los catalanohablantes. Tal exclusión, que opone la identidad étnico-lingüística a la identidad política y privilegia la definición identitaria personal respecto de la territorial, también resulta polémica desde la historia del Estado español y desde las políticas que ha puesto en marcha la Generalitat³. El juego de posibles interpretaciones muestra, a su manera, las dificultades que presenta el análisis de la relación lengua/nación/Estado y los múltiples desplazamientos que se operan en las situaciones concretas de lucha política.

1. Joan Solà, "Els catalanoparlants no som espanyols", en *Avui*, Barcelona, 17-11-94. (Todas las traducciones del catalán nos pertenecen, E. A. y R. B.).

2. Agradecemos a Jordi Bañeres i Barril, Director de la *Unitat de Recerca Documental* de la Direcció General de Política Lingüística de la Generalitat de Catalunya, el envío de la documentación sobre la polémica.

3. El lema "catalán es todo aquel que vive y trabaja en Cataluña", usado, entre otros, por

Seis propuestas

La RAE formula seis propuestas para la defensa del castellano en las comunidades autónomas con idioma territorial distinto de este (fundamentalmente el País Vasco, Galicia y Cataluña), "ante los problemas de convivencia idiomática, vivos hoy en las Comunidades con lengua vernácula, así como por la creciente laxitud que se advierte en los usos públicos de la lengua española, tanto orales como escritos":

1.- Fomentar el bilingüismo real sin diglosia, de tal manera que el tiempo atenúe, hasta extinguirlas, las tensiones hoy desgraciadamente perceptibles.

2.- Adoptar las medidas que favorezcan una actitud no recelosa de todos los ciudadanos ante las distintas lenguas de España.

3.- Establecer las condiciones de horarios y planes de estudios imprescindibles para que el aprendizaje de la lengua española doté a todos los ciudadanos de destreza suficiente en su libre empleo hablado y escrito. Simultáneamente, deben hacerse obligatorias en los planes de estudio, junto con el conocimiento de la historia y la cultura de las distintas Comunidades, aquellas disciplinas escolares que afecten a España como nación: su historia, su geografía y su literatura, muy en primer término.

4.- Determinar las situaciones en que debe emplearse la lengua común, para proteger a los ciudadanos como tales, y en el ejercicio de actividades que les crean obligaciones y derechos, cuáles son las de compradores y vendedores, contratantes, clientes de banca, usuarios de servicios, etc.

el actual partido gobernante de la Comunidad Autónoma e integrador de los castellanohablantes, es señalado como negativo por los nacionalistas catalanes a ultranza por su aparente borrado de la identidad catalana, una de cuyas características más destacadas sería precisamente el tener el catalán como lengua materna.

5.- Estipular la doble rotulación, en la lengua territorial y en castellano, de todos los topónimos, incluidos los urbanos, que cuenten con tradición en este último idioma, de tal manera que ningún español pueda sentirse desorientado y peregrino en su patria.

6.- Disponer que las emisoras de radio y de televisión, dependientes del Estado, emitan preferentemente en la lengua común, coordinándose de tal modo que quienes no conocen otro idioma puedan sintonizarlas a cualquier hora del día y de la noche. Imponer, igualmente a las emisoras privadas, una programación mínima en castellano, a horas razonables. Tal vez, pudiera considerarse la utilización, constante, del sistema que permite elegir en las televisiones la lengua que se desea escuchar.⁴

El escrito desencadena una intensa polémica⁵, en la que los defensores de las medidas propuestas afirman la autoridad de Lázaro Carreter como especialista y acentúan el carácter científico del planteo:

4. Lázaro Carreter, Fernando: "Sugerencias sobre el español", en el diario *El Mundo*; Madrid, 9-11-94. Un posible antecedente de este pronunciamiento de la RAE es el manifiesto "La hora del español", del 26-10-94, firmado por todos los escritores vivos que obtuvieron el premio Cervantes. En ese "Documento de Valladolid", Rafael Alberti, Francisco Ayala, Adolfo Bioy Casares, Antonio Buero Vallejo, Miguel Delibes, Carlos Fuentes, Dulce María Loynaz, Octavio Paz, Arturo Roa Bastos, Ernesto Sábato y Gonzalo Torrente Ballester afirmaban, entre otras cosas, que "la lengua española es el mayor tesoro que, compartido por una veintena de naciones, permite entenderse a más de cuatrocientos millones de personas", instaban a incrementar "la difusión del español donde no sea lengua nativa [...]", a hacer campañas importantes de expansión del español, a fomentar las publicaciones en español, a procurar "entre todos reafirmarla como prestigiosa lengua de cultura, como medio de intercambio científica y económico, y de comunicación internacional", y exigían que los medios de comunicación "cuiden [...] su expresión lingüística, pues son espejo en que miran muchos hablantes"; y "procuren los gobiernos la enseñanza y la difusión de la lengua española como importante recurso económico y, ante todo, hagamos que nuestra lengua común refuerce más allá de las palabras e intenciones, la unión y la cooperación entre los pueblos de habla española" (*ABC*, 27-10-94).

5. La polémica se producirá aun cuando tanto la RAE como las instituciones catalanas se manifiesten con prudencia, no respondan de inmediato e intenten evitar los malos entendidos: así la carta de Lázaro Carreter se publica el 9-11-94; la respuesta del gubernamental Institut d'Estudis Catalans se da a conocer tan solo el 22-11-94, es decir, casi dos semanas más tarde, y sus argumentos insisten en la legislación vigente, reconocen el papel de la RAE -recordándole los límites de sus funciones- y, más allá de reproches

"Su argumento es científico, responde a la observación y al análisis, elabora el diagnóstico y recomienda la curación. De este modo ha frenado cualquier interpretación política irracional, radicalizada..."⁶

Quienes cuestionan la propuesta, particularmente los sectores catalanes nacionalistas, denuncian el carácter político del documento: "El documento no es científico"⁷, "es un documento claramente político con la pretensión de que, en más de un sector, pueda pasar por lo que seguramente no es: un texto científico y, por lo tanto, neutral."⁸ Los argumentos, en este último caso, son básicamente dos: en primer lugar, se señala que el escrito utiliza términos sociolingüísticos pero ignora la realidad a la que se refiere, y para mostrarla se adjuntan cuadros que indican que el castellano es dominado ("entiende, habla, lee y escribe"), por más del noventa por ciento de los hablantes de esas comunidades⁹, y gráficos sobre la situación catalana en los que aparece el carácter dominante del castellano en los medios y en la comunicación comercial y oficial, y el empleo mayoritario del catalán en la escuela y en la administración local y autonómica¹⁰. En segundo lugar se señala que la distinción jerárquica entre "lengua común" y "lenguas vernáculas" carece de fundamento científico: el castellano es tan lengua vernácula en su territorio como comunes son las otras en los territorios correspondien-

políticos ("La Real Academia Española, que jamás tomó posición ante la conculcación de los derechos lingüísticos durante la dictadura [...]") y científicos ("La carta de la Real Academia da como cosa cierta [...] la distinción jerárquica entre 'lengua común' y 'lenguas vernáculas', sin fundamento jurídico ni científico"), rehuye las posiciones nacionalistas, deplorando "la tendencia a la cerrazón que parece inherente al monolingüismo".

6. "La Academia da la cara", nota editorial de *ABC*, Madrid, 10-11-94.

7. Faulí, Josep: "La davallada de l'Acadèmia" ["La bajada de la Academia"], en *Avui*, 20-11-94. Es de notar que los diarios catalanes escriben "Academia" siempre con la grafía castellana (en catalán: "Acadèmia").

8. Carod-Rovira, Josep-LLuís: "La Real Academia i el català", en *Nou Diari*, Tarragona, 15-11-94.

9. "Amplio rechazo en Cataluña al documento de la Real Academia sobre el castellano", en *La Vanguardia*, Barcelona 10-11-94.

10. Ernest Alós: "La Generalitat rebate a la Acadèmia", en *El Periódico*, Barcelona, 12-11-94.

tes¹¹. Además se llega incluso a cuestionar la condición de especialista, al menos en dialectología, de Lázaro Carreter. Así, Joan Corominas afirma que "tuve que denunciar internacionalmente un estudio de Lázaro Carreter en el cual decía que el valenciano es distinto del catalán, además de otros disparates y errores".

La polémica, en este aspecto, pone de manifiesto que los especialistas que describen situaciones sociolingüísticas para prescribir medidas giotopolíticas o discutir las no son ajenos a los avatares políticos de las sociedades en las que quieren intervenir¹², atravesadas comúnmente por conflictos manifiestos o latentes. Por más que asuman el papel de científicos, se apoyen en instituciones respetables o recurran a designaciones consagradas por una u otra disciplina lingüística, sus trabajos "in vitro" (la expresión es de Louis-Jean Calvet), raramente serán recibidos como tales, y quizá raramente sean producidos desde la neutralidad política, incluso cuando los mismos especialistas no sean conscientes de la posición que ocupan ni del objetivo al que tienden las medidas que proponen y prefieran "su papel oscuro y despreciado de expertos sin alma ni pensamiento"¹³. Además, el éxito de las medidas no depende, en

11. "Respuesta del Institut d'Estudis Catalans", en *El País*, 22-11-94. Recuérdese, además, que en las tipologías de lenguas se suele llamar vernáculas las lenguas no estandarizadas y carentes de escritura; los polemistas catalanes, en lugar de denunciarlos, devuelven lo que se podría considerar un agravio.

12. En nuestro caso, por ejemplo, es importante tener en cuenta el peculiar momento político en que se desató esta polémica. Para poder seguir gobernando al menos hasta 1996, el Partido Socialista Obrero Español depende del apoyo del grupo parlamentario de Convergencia i Unió, el centrista partido de gobierno catalán. Por eso, algunos de los polemistas interpretan el "ataque de la Academia" como el intento de meter una cuña entre el PSOE y CiU para favorecer a la oposición de derechas, es decir, al Partido Popular, poco concesivo en materia autonómica. Inversamente, los defensores de la carta piensan del "nacionalismo" catalán -que se debe interpretar como designación de los partidos catalanistas Convergencia i Unió y Esquerra Republicana de Catalunya- que su presunta debilidad para denunciar casos de corrupción de funcionarios del gobierno central se debe a que "[Felipe] González y [Narcís] Serra son los políticos que intentaron meter a [Jordi] Pujol [presidente del gobierno autónomo catalán] en la cárcel por el caso Banco Cataluña, pero ahora son sus compañeros de viaje. Esta es la realidad objetiva que el pujolismo no quiere que sea evaluada por los catalanes y por ello aprovecha cualquier excusa para practicar el victimismo". (Francisco Marihuenda en *ABC Cataluña*, 13-11-94).

13. Michel Arrivé (1994): "Un débat sans mémoire: la querelle de l'ortographe en France (1893-1991)", *Langages*, 114.

la mayoría de los casos; de su rigor científico, su formulación correcta o su sensatez; sino de condiciones objetivas y del peso que en un determinado momento tenga la posición política global de la que dependen.

El conflicto lingüístico entre el poder central y las principales regiones autónomas, después de años de regulado y aquietado, rebrota entonces bajo la forma de estas recomendaciones de la Academia y la respuesta enconada de determinados políticos y escritores de comunidades autónomas con lengua propia, dado que aquella, después de señalar dos preocupaciones distintas con relación al español:

[...] los problemas de convivencia idiomática, vivos hoy en las Comunidades con lengua vernácula, así como [...] la creciente laxitud que se advierte en los usos públicos de la lengua española, tanto orales como escritos,

sólo proponga medidas para esas comunidades bilingües.

Para analizarlo nos centraremos en la polémica entre la Real Academia y sus críticos catalanes, no solo porque la mayoría de las respuestas que conocemos provienen de Cataluña, sino también porque es muy posible que el documento de la RAE apuntara sobre todo hacia esa comunidad autónoma. Así lo indica el ataque a los catalanistas de parte de los defensores de la carta de Lázaro Carreter y el éxito notorio de la política de catalanización¹⁴. Los principales intervinientes en la polémica son periodistas -el derechista periódico *ABC* y el catalanista *Avui* tienen, desde luego, las posiciones más enfrentadas-, intelectuales y políticos consultados por los medios y algunos funcionarios del gobierno catalán.

Comenzaremos por reseñar cuáles son, a nuestro juicio, los antecedentes que enmarcan la polémica; proseguiremos refiriéndonos a las distintas etapas de la sociolingüística catalana y, por último, señalaremos las conclusiones glotopolíticas que se pueden extraer.

14. Así como únicamente en Cataluña hubo manifiestos (por ejemplo, el manifiesto de 2300 intelectuales "Por la igualdad de derechos lingüísticos en Cataluña", publicado en *La Vanguardia* el 4-5-81) e incluso actúan hoy día organizaciones en defensa del castellano.

Antecedentes históricos del conflicto

En primer lugar debemos tener en cuenta *la formación misma del Estado español* y, dentro de ella, la historia de Cataluña y su lengua. Como se sabe, España quedó constituida como tal en el siglo XV, pero aún a principios del siglo XVIII Felipe V, el primer rey borbón, avasalló a Cataluña, que había apostado en su contra por la casa de los Austrias. Los movimientos independentistas en el País Vasco y los autonomistas en Cataluña no han dejado de manifestarse hasta el día de hoy. Se puede decir, entonces, que la "cuestión nacional española" no terminó de resolverse nunca en el sentido de un Estado-nación como el francés, con un fuerte poder político y económico central. Ni siquiera la represión de la dictadura franquista pudo anular esas tendencias autonomistas; por el contrario, se potenciaron entonces mutuamente la resistencia antifranquista, el independentismo y la lucha por el socialismo, que, en el caso del País Vasco, adquirieron carácter de lucha armada. La explicación de esa situación se encuentra en factores entre los que, simplificada-mente, deben mencionarse la propia conformación del Estado: una conjunción de pueblos de distintas lenguas y tradiciones paulatinamente sometidos al poder político-militar de Castilla durante la Reconquista, el exiguo desarrollo económico de España después de la pérdida de la hegemonía sobre otros territorios en el siglo XVII, el hecho de que las primeras revoluciones industriales en territorio español no se produjeran, a principios del siglo XIX, en el centro, sino en Cataluña y el País Vasco, todo ello sumado a factores subjetivos como los de monarcas ineficaces y al hecho de que, a diferencia de lo que ocurriera en otros países, no existiera en España una burguesía fuerte que enarbolará la ideología nacionalista para desestructurar las anteriores relaciones de poder con el fin de lograr una modernización económica y social¹⁵; por el contrario, el nacionalismo estuvo generalmente asociado a la España tradicional, católica y reactiva a las innovaciones democráticas europeas, sobre todo, a las francesas.

Esta rápida enumeración no tiene, por supuesto, sentido de exhaustividad; solo queremos señalar que España cuenta hasta hoy con numerosas regiones alófonas (Baleares, Cataluña, Galicia, Navarra, el

15. Cf. Andrés de Blas Guerrero (1994): *Nacionalismos y naciones en Europa*, Madrid, Alianza.

País Vasco y parcialmente la Comunidad Valenciana), dos de las cuales tienen un fuerte desarrollo económico y son gobernadas por partidos políticos propios¹⁶. Además, la lengua ha servido a estas comunidades, al menos desde el siglo XIX, como símbolo de su independencia y elemento cohesivo de la población contra el poder central para elaborar su identidad como nacionalidad y, entre los sectores más beligerantes, como nación¹⁷.

En segundo lugar, y ya centrándonos en la cuestión catalana, debemos considerar *la historia del catalán*. La lengua catalana ha pasado por las más diversas situaciones: de dialecto del latín vulgar se fue conformando como lengua autónoma en el siglo X, en la época en que la región era la Marca Hispánica del Imperio carolingio; desde el siglo XII hasta comienzos del XV, como Confederación Catalano-Aragonesa, el catalán se desarrolló como lengua de todas las capas sociales y como lengua literaria. En la época de máximo esplendor de Cataluña se la llegó a usar en Nápoles, Atenas y otros puntos del Mediterráneo. Con la unidad española con hegemonía castellana a fines del siglo XV y habiendo ya decaído el poder económico de Cataluña a partir de mediados del siglo XIV, la región sufrió una castellanización horizontal y selectiva: era el comienzo de un desplazamiento diglósico, dado que las capas altas de la sociedad ya no usaban el catalán con fines gubernativos o diplomáticos ni como lengua literaria (Garcilaso, por ejemplo). Sin embargo, el grueso

16. La alianza *Convergència i Unió*, en el caso de Cataluña; el Partido Nacionalista Vasco, en el de la Comunidad Autónoma Vasca. Además, las tendencias nacionalistas en estas comunidades se presentan no sólo entre otros partidos regionales, como *Euzkadiko Ezquerria*, *Herri Batasuna* (expresión política de la ETA), *Esquerra Republicana de Catalunya*, etc., sino entre los partidos panespañoles de izquierda: en el País Vasco, el PSOE está representado por el PSE (Partido Socialista de Euzkadi); en Cataluña, el PSUC (Partido Socialista Unificado de Cataluña) se formó como alianza al margen del Partido Comunista de España, y sólo después estableció sus vínculos con éste; en el presente esta situación continúa a través de la alianza IU-IC (Izquierda Unida-Iniciativa per Catalunya); algo similar ocurrió con el PSC (Partido de los Socialistas de Cataluña) respecto del PSOE. Estos partidos regionales han sido siempre más autonomistas que sus correspondientes expresiones españolas.

17. Cf. p. ej. el manifiesto "Una nació sense Estat, un poble sense llengua" ("Una nación sin Estado, un pueblo sin lengua"), publicado en la revista *Els Marges* en 1979, en el que se afirmaba: "Que los detentadores del poder políticos del Estado español se afanen por destruir la lengua y la conciencia de las naciones sometidas a su yugo ha sido desde siempre una constante histórica y, por tanto, no debe extrañar a nadie [...]".

de la población, al carecer de escolarización, continuó empleándolo. Tan solo a partir de 1714, cuando Felipe V anuló las instituciones propias de Cataluña, impuso el castellano y cerró las universidades catalanas (salvo una), habiendo creado el año anterior la Real Academia Española; el catalán entró en franco retroceso. Pero ya poco más de un siglo después, junto con el desarrollo industrial catalán la nueva burguesía lo enarboló como bandera autonómica aglutinante, es decir, como idioma nacional: Esto se plasmó literariamente en la llamada *Renaixença*¹⁸. Desde fines del siglo pasado, aunque con variadas alternativas tanto con relación a los sectores sociales y políticos que alentaban el catalanismo como sus problemas durante la dictadura de Primo de Rivera, se puede decir que hasta el fin de la guerra civil el catalán fue recuperando su vigencia como una de las dos lenguas de Cataluña, incluidas su nueva codificación¹⁹ y su situación de lengua cooficial bajo la Segunda República, que otorgó a Cataluña y el País Vasco sus Estatutos de Autonomía. Bajo la dictadura franquista se produjo un nuevo reflujo: por una parte, es sabido que el régimen prohibió los "dialectos" no españoles y persiguió a sus usuarios; por la otra, Cataluña, como polo de desarrollo industrial, atrajo a numerosos inmigrantes de otras regiones españolas, de manera que en 1975 probablemente más de la mitad de la población desconocía el catalán. Además, en esos años se produjeron dos nuevos fenómenos lingüísticamente importantes: la aparición de la televisión en castellano, con lo cual siempre se tenía a un castellano hablante en la intimidad del hogar, y la presión -generalmente a favor del inglés- de la internacionalización de la producción y el consumo²⁰.

En estos últimos veinte años, la situación ha cambiado por completo. La recuperación de la democracia se entendió también en el sentido del autogobierno de las regiones, a lo que se añadieron fuerzas

18. Su fecha de inicio se suele fijar en 1833, con el poema "Oda a la pàtria" (catalana), de Carles B. Aribau.

19. En 1913 Pompeu Fabra publicó las *Normes ortogràfiques*; en 1917, el *Diccionari ortogràfic*; en 1918, la *Gramàtica catalana*, y en 1932, el *Diccionari general de la llengua catalana*.

20. Hecho que Domènec Bernardó caracteriza como "sistema triádico", en el que la "tercera" lengua queda rezagada frente a la presión de la lengua internacional y la estatal (cf. su análisis de la Cataluña francesa en "L'anglès enfront del català i el francès a l'àrea septentrional". *Treballs de sociolingüística catalana*, 4, pp. 97-102.

centrífugas debidas a la constitución de esos bloques transestatales que són la Comunidad Europea y la Unión Europea. Con el apoyo de un amplio arco de partidos políticos y basado en la voluntad de la población (probablemente, los catalanohablantes quieren el uso del catalán porque es su lengua, y los castellanohablantes, porque lo ven necesario para su integración social y el acceso al mercado laboral) los sucesivos gobiernos han logrado una movilización importante en favor del catalán, que se ha canalizado ordenadamente mediante organismos de política lingüística; lo han impuesto como lengua escolar y lengua de la administración autonómica; hay numerosos medios de comunicación en catalán, incluidas cadenas de televisión, abundan las publicaciones de todo tipo en esa lengua, y sin duda hoy la casi totalidad de la población de Cataluña lo entiende y una mayoría sabe hablarlo. El conocimiento del catalán se ha vuelto necesario hasta tal punto que puede provocar tensiones entre los castellanohablantes, dado que entre los desocupados el porcentaje de no catalanohablantes es elevado. Posiblemente esto esté relacionado con el sector social del que provienen, pero está claro que los fenómenos se podrían considerar interrelacionados.

La sociolingüística catalana

El punto 1º del texto de la RAE propone "fomentar el *bilingüismo sin diglosia*"²¹ como medio de "atenuar hasta extinguirlas, las tensiones hoy desgraciadamente perceptibles" y favorecer "una actitud no recelosa de todos los ciudadanos ante las distintas lenguas de España". Al recurrir a términos sociolingüísticos, la RAE presenta su discurso como científico, pero además lo hace desde la problemática propia de los trabajos de los sociolingüistas catalanes. Hay, pues, una estrategia de apropiación del discurso del otro, no solo para hacer aceptable el propio, sino también para obligar a dejar su propio terreno al adversario. Si este cuestionara el sintagma desde una perspectiva teórica ("el bilingüismo entre lenguas próximas es siempre diglósico"), podría llegar a admitir que la situación del castellano tiende a deteriorarse en las comunidades autónomas

21. Como también lo propone la Dirección de Política Lingüística gallega, lo cual muestra la menor conflictividad con relación al castellano en esa comunidad, en la que no hubo una fuerte inmigración castellanoparlante.

heteróglotas; si lo aceptara, se identificaría con la posición de la RAE. Los catalanes responderían entonces desde la historia: "los desequilibrios son consecuencia del no reconocimiento oficial del catalán durante 250 años y de la persecución política e institucional". Y proyectan hacia el futuro la solución del problema: "la igualdad del conocimiento y del uso de la lengua catalana, oficial y propia de Cataluña, y de la lengua castellana en tanto que oficial en todo el Estado" se logrará cuando se complete el proceso de normalización.

La estrategia de la RAE se explica, además, por el notable prestigio que tiene la llamada *escuela sociolingüística catalana*, cuyos conceptos centrales y la evolución en el tratamiento de los mismos intentaremos sintetizar:

Desde mediados de los sesenta Aracil, Badia, Ninyoles, Vallverdú y otros²² desarrollaron una sociolingüística militante que tuvo resonancia internacional, sobre todo por la *dimensión ideológica* de sus análisis de los conceptos sociolingüísticos heredados y su concepción dinámica de las situaciones de contacto entre lenguas. Así consideraron que hablar de "bilingüismo" en términos de la "riqueza" de una comunidad que maneja dos lenguas significaba ocultar un *conflicto lingüístico* (abierto o latente). Con ello abonaban el terreno para teorizar acerca de las "representaciones sociolingüísticas" -que se pueden construir discursivamente- interpuestas entre el uso real de las lenguas y la conciencia de ese uso. Lejos de aceptar la concepción pacífica de diglosia de Ferguson y Fishman, plantearon entonces que una variedad alta, usada en contextos formales, codificada y prestigiosa, y una variedad baja, con funciones subalternas, "de entrecasa", eran en realidad una lengua dominante y una dominada, con lo cual se establecía necesariamente una dialéctica conflictiva entre la *normalización* de la lengua dominada (entendida como normativización y ampliación de sus funciones a todas las de la lengua alta) y la *sustitución* de la lengua dominada por la dominante. De esta manera politizaban la cuestión, puesto que, en esta concepción, la variedad baja -el catalán, en

22. Entre sus trabajos iniciales se pueden destacar *Llengua i cultura als Països Catalans* (1964), de Antonio Badia i Margarit; el artículo fundante "Un dilema valencià" (1966), de Lluís-Vicent Aracil; *Idioma y poder social* (1972), de Rafael-Lluís Ninyoles; y *Duès llengües: dues funcions?* (1970), de Francesc Vallverdú. Cf. también la revisión de Georg Kremnitz (ed.) (1979): *Sprachen im Konflikt*, Tübinga: Gunter Narr, y la actualización que realiza F. Vallverdú en *Lengas*, 35, 1994.

el caso- no tenía restricciones funcionales por gozar de menor prestigio -que el castellano-, sino que, por el contrario, la pérdida de prestigio era un resultado de las limitaciones impuestas a su uso. Estos conceptos tuvieron tal éxito que no solo fueron usados por sociolingüistas de otras regiones y países; en el V Congreso del Partido Socialista Unificado de Cataluña (1981), el secretario general saliente abogó por la *normalización*, dentro del partido, del término "eurocomunismo"²³. Y, como es dable observar en la carta de Lázaro Carreter, también la RAE siente la necesidad de emplear estos términos sociolingüísticos, mientras que sus oponentes lo acusan de violar las "leyes de normalización lingüística" de las otras lenguas del Estado español, leyes que fueron promulgadas en 1983, con ese nombre y con el sentido que le daban al concepto los sociolingüistas catalanes. No es, claro está, el sentido que le dan los redactores del diario *ABC* (10-11-94), cuando afirman que la carta de Lázaro Carreter es "impecable", porque "obedece a una petición del propio [Felipe] González", [...] "con enorme cordura se afronta el deterioro social que la escalada de problemas de convivencia idiomática detectados en determinadas Comunidades autónomas produce cada día", [...] "se observa una inequívoca voluntad integradora" y "[...] se insta al Gobierno a que [...] se garanticen las posibilidades de aprendizaje de la lengua común por parte de todos los españoles, *con el fin último de evitar cualquier diglosia*" (sic).

Algunos sociolingüistas catalanes reanalizan hoy críticamente determinados conceptos originales de la escuela sociolingüística catalana. Entre estos aportes queremos destacar los de Jordi Bañeres, Marc Leprêtre y Joan-Maria Romani²⁴. Cuestionan sobre todo la formulación de las nociones de conflicto lingüístico, y de normalización lingüística.

Consideran que plantear que toda situación de contacto de lenguas engendra necesariamente un "conflicto lingüístico" es excesivo o vacía de contenido esa expresión. Hay, sí, situaciones potencial o efectivamente

23. Cf. Henri Boyer (1991): " 'Eurocommunisme', 'eurocomunisme' dans le discours des Communistes catalans, du Ve au VIe congrès du PSUC (1981-82)", en *Le langage en spectacle. Un approche sociopragmatique*, París: L'Harmattan.

24. cf. Marc Leprêtre (1992): "Llengua i identitat", en *Noves SL*, 16; Jordi Bañeres (1992-93): "La tensió i el conflicte lingüístics", en *Noves SL*, 17 y 18; Jordi Bañeres y Joan-Maria Romani (1994): "L'exhortation à la 'normalisation' ou *Ho volem tot en català*", en *Lengas*, 35 (1994).

te explosivas, pero no son la regla. En cuanto al concepto de "normalización lingüística" (NL), que incluía tanto la normativización como la recuperación del uso "normal" de la lengua en todas las situaciones, lo analizan dentro de su contexto histórico. En principio, señalan, cuando al nacionalismo franquista, un nacionalismo metafísico de fundamentos fosilizados, solo se oponía el nacionalismo catalán ("apagar el fuego con fuego") o el internacionalismo proletario, concebir una normalización del uso para una *comunidad lingüística* parecía una vía innovadora: significaba apostar a una forma de (pos)nacionalismo basada en la comunicación, en la fluidez ética del diálogo. Se combinaba aquí la estandarización y recuperación del uso social de la lengua (como se la había iniciado en la II República Española) con el concepto de "normalización cultural" de los novecentistas, que consideraban lo culturalmente "normal" la posibilidad de expresar opiniones contrarias sin descalificar personalmente al oponente ni imaginar oscuras conspiraciones.

Pero no siempre la normalización lingüística significaría eso. Bañeres y Romaní distinguen al menos cuatro posibilidades:

- 1) NL como anulación de la diglosia: sería el caso del humanismo vulgar en el medioevo, y duraría entre una y dos décadas; la comunidad ya usa habitualmente la nueva lengua, y comienza a emplearla para nuevas funciones.
- 2) NL como reversión de la sustitución. Es el caso de los jóvenes vascos que visitaban las ikastolas cuando la lengua vasca se estaba perdiendo bajo el franquismo: la hablaban los abuelos, pero ya no los padres; este proceso duraría entre 40 y 50 años;
- 3) NL como bilingüización de los alófonos. En una comunidad como la catalana significa que los inmigrantes castellanohablantes aprendan el catalán. También este proceso necesita unas dos generaciones.
- 4) NL como *sustitución*: este proceso, que pasa primero por la bilingüización de los alófonos, significa el desalojo de la anterior lengua dominante y el uso exclusivo en todas las funciones de la anterior lengua dominada. Duraría unos 60 a 80 años.

Esta cuarta posibilidad, que, sin decirlo, Bañeres y Romaní parecen señalar como potencial desarrollo en Cataluña, constituye sin duda la

mayor distancia del esquema de Ninyoles²⁵, en el que el conflicto se producía precisamente entre las tendencias a la normalización y a la sustitución lingüísticas. Con ello no niegan conflictividad a la situación; pero al intentar clarificar científica y desapasionadamente el tipo de normalización que se pretende, reubican el discurso de la sociología del lenguaje y cuestionan *avant la lettre* tanto las pautas sugeridas por la RAE como las respuestas polémicas escritas desde el fervor nacionalista catalán.

Lengua/Nación/Estado

La lectura de la documentación sobre las respuestas a estas sugerencias de la RAE ponen en evidencia que cada vez que se plantea la cuestión de la lengua se plantean de hecho otros problemas. Gramsci señalaba, refiriéndose a la realidad italiana, que estos tenían que ver con la ampliación de la clase dirigente o con el establecimiento de nuevas relaciones con las masas populares. En general, y, por lo menos desde la modernidad, podemos decir que los problemas lingüísticos se plantean en relación con la estructuración o desestructuración de los espacios nacionales (procesos de constitución de los Estados nacionales o multinacionales, o de las nuevas integraciones supraestatales).

El caso español muestra, como ya hemos señalado, el fracaso histórico de construcción del Estado-nación español como nación culturalmente homogénea, a pesar de haberse iniciado tempranamente con las luchas por la Reconquista, y haber tenido en el plano de la lengua una importante expresión en la actividad de Alfonso el Sabio, en el desarrollo de una literatura en romance castellano y en la *Gramática* de Antonio de Nebrija, editada en el año del descubrimiento de América y de la caída del último bastión moro. Tampoco lograron esa homogeneización los Borbones: como decíamos, en 1713 se crea la RAE, un año

25. En *Idioma y poder social* (cf. n.22), Ninyoles representaba el conflicto lingüístico con el siguiente gráfico:

Diglosia	Bilingüismo	Normalización Conflicto Lingüístico Sustitución
----------	-------------	---

antes que se avasallen las instituciones autonómicas catalanas. Ni siquiera el franquismo, con su política centralizadora coercitiva, logró neutralizar las ambiciones autonómicas: resultaba demasiado tardío, dado que se había iniciado el proceso de integración europea con la consecuente crisis de los Estados nacionales y el resurgimiento de las identidades regionales, que tendían a borrar progresivamente las viejas fronteras. Apenas iniciada la recuperación de la democracia, sobre todo en Cataluña y el País Vasco, los vigorosos movimientos autonomistas fueron logrando imponer una estructura más federal tanto en el terreno político-administrativo como en el lingüístico, cultural y escolar. El manifiesto del *Omnium Cultural* "Per la llengua catalana"²⁶ expresa, en este sentido, la ideología de los nuevos tiempos al señalar su "voluntad de avanzar hacia el horizonte de una nueva Europa basada en el respeto del derecho a la diferencia y en la diversidad de todos sus pueblos, lenguas y culturas". Si bien no podemos saber cuál será el destino de las naciones en esta nueva etapa de las integraciones regionales y de globalización de la economía, lo evidente es que todavía siguen funcionando como condensados ideológicos capaces de movilizar gracias a las identidades que construyen y a las identificaciones que suscitan. Expresión de esta permanencia constituye la energía y, a veces, la violencia con que se plantean las acciones sobre la lengua o sobre las lenguas, ya que estas representan simbólicamente la nación. Tal vez en esto resida incluso la explicación de lo que recientemente Michel Arrivé²⁷, al referirse a los últimos debates sobre la reforma ortográfica en Francia, designaba, entre asombrado y divertido, "los delirios pintorescos alrededor del acento circunflejo".

En la discusión de las medidas propuestas por la RAE la cuestión nacional aparece diversamente. Se declama "la realidad plurinacional y plurilingüe de España", pero al mismo tiempo los defensores acentúan la referencia a "España como nación", al "territorio nacional", al "ciudadano español", a la "lengua común", a la "unidad nacional", a "la patria en la que no puede sentirse peregrino y desorientado ningún español", y designan a los otros como "corifeos del nacionalismo", "nacionalidades con lengua propia (no «naciones»)", "comunidades con

26. Publicado el 23-11-94 en el diario *Avui*.

27. Cf. nota 13.

lengua vernácula" (frente a "lengua común"), las "demás lenguas españolas" (frente a la "lengua española oficial del Estado")²⁸. Los catalanistas separan claramente el Estado de la nación, hablan de "la nación catalana", de "territorios con lengua propia"; de "la lengua propia como elemento definitorio de la identidad de cada comunidad", de la "territorialización de la lengua"²⁹, y se refieren al castellano como "lengua de uso oficial". Denuncian, además, la "ideología imperialista", el "sistema unitario de la dictadura", a "los que llevan la España imperial en la sangre", y afirman "la lealtad personal y colectiva a la lengua catalana como vehículo de una cultura milenaria a través de la cual se ha expresado el pueblo catalán", con la cual "se ha identificado nacionalmente".

Si consideramos que la forma nación se ha asociado tradicionalmente con un Estado centralizado, un territorio clausurado por fronteras, un mercado interior y una lengua común, la defensa de estos aspectos se vincula estrechamente con la defensa de la nación, en este caso, la española, aunque a ella se aluda en general sinecdóquicamente. Por otra parte, el cuestionamiento de los mismos -la desvinculación del Estado respecto de la nación, la territorialización de las lenguas y el marcamiento lingüístico del territorio de cada comunidad con lengua propia, la consideración de Europa como espacio de inscripción de la

28. Ya en 1981 el Parlamento español había regulado mediante ley que "Los términos *Nación* y *nacional* sólo podrán utilizarse en los siguientes casos:

- a) Para referirse a la patria común de todos los españoles.
- b) Cuando se aluda a situaciones, hechos, circunstancias o instituciones que afecten o se refieran a la Nación española en su conjunto.
- c) Al referirse a la organización política y jurídica del estado español.
- d) Cuando se aluda a los ciudadanos españoles."

De manera similar se regulaba el término "nacionalidad". Asimismo se establecía que en las Comunidades Autónomas en la que fueran cooficiales el castellano y "otras lenguas españolas" fuera obligatorio el estudio del castellano "a fin de que los alumnos adquieran el dominio oral y escrito de la lengua oficial del Estado". Con todo, se imponía también como obligatorio "el estudio de aquella otra lengua española que tenga carácter oficial dentro de la respectiva Comunidad Autónoma".

29. Posiblemente, uno de los puntos más importantes del diferendo. Se sabe que las comunidades con idiomas amenazados suelen preconizar el principio de "territorialidad" (instrucción escolar y uso oficial de la lengua propia de la comunidad en todo su territorio) contra el de "personalidad" (que respeta en esos dominios la lengua materna de cada habitante dentro de un mismo Estado). Si en Cataluña se hubiese respetado por entero el principio de personalidad, la supervivencia del catalán habría sido dudosa. La implantación del de territorialidad *puede* llevar al menoscabo del castellano.

nación catalana- señalan por lo menos el desconocimiento de la nación española y la legitimación de un espacio nacional propio. Es interesante ver que uno de los puntos en discusión es la toponimia, lugar privilegiado de la memoria que articula lengua, territorio e historia. La RAE propone "la doble rotulación de todos los topónimos que cuenten con tradición en castellano"; los catalanes, por su parte, se niegan a la inscripción del bilingüismo en los lugares, que, "por tradición inmemorial y ahora por ley han de ser nombrados en catalán", y exigen que, si se acepta la doble rotulación, esta deberá hacerse efectiva también en las calles de Madrid, Córdoba o Badajoz.

La lucha por los lugares donde se construye la memoria llega también al ámbito educativo. El texto de la RAE otorgará importancia, al mismo tiempo que a la enseñanza del castellano, a la inclusión obligatoria en los planes de estudio de "aquellas disciplinas escolares que afecten a España como nación". Los catalanes responden diciendo que si ellos son españoles de pleno derecho "la lengua, la literatura, la cultura, la historia de la nación catalana deben entrar obligatoriamente en los planes de estudio de todos los centros docentes del Estado español". Si bien se han tomado algunas medidas en ese sentido, estas son percibidas como insuficientes:

Para los medios, la RAE propone que "las emisoras de radio y de televisión dependientes del Estado emitan preferentemente en la lengua común". Los catalanes responden con datos estadísticos que muestran que el castellano es dominante en los medios y reclaman que se adopten medidas para asegurar la presencia del catalán, el vascuence y el gallego en los medios dependientes del Estado español.

La RAE sugiere, entonces, una intervención del Estado español en materia lingüística, y esto es considerado inaceptable, dado que, según los catalanes, deja de lado la Constitución Española de 1978, que estipula lo siguiente:

Art. 3:

1. El castellano es la lengua oficial del Estado. Todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho a usarla.
2. Las demás lenguas españolas serán también oficiales en las respectivas Comunidades Autónomas de acuerdo con sus respectivos Estatutos.
3. La riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España es

un patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección.

Art. 148:

1. Las Comunidades Autónomas podrán asumir competencias en las siguientes materias: [...]

17) El fomento de la cultura, de la investigación y, en su caso, de la enseñanza de la lengua de la Comunidad Autónoma.

También omitiría los artículos correspondientes de los Estatutos de Autonomía, que, en el caso catalán, señalan:

Art. 3:

1. La lengua propia de Cataluña es el catalán.

2. El idioma catalán es el oficial de Cataluña, así como lo es el castellano, lengua oficial en todo el Estado.

3. La Generalitat garantizará el uso normal y oficial de ambos idiomas, tomará las medidas necesarias para asegurar su conocimiento y creará las condiciones que permitan arribar a su plena igualdad en cuanto a los derechos y deberes de los ciudadanos de Cataluña.

4. El habla aranésa será objeto de enseñanza y de especial respeto y protección.

y las leyes de normalización y de uso y enseñanza de la lengua designada como propia. Al cuestionar la legitimidad de la intervención del Estado español en este campo, lo que cuestiona es su condición misma de Estado (nacional), uno de cuyos atributos tradicionales es legislar en materia lingüística. Observe mos que las normas que transcribimos eluden la utilización del término "nación" y sus posibles derivados. Se habla de "lengua oficial del Estado" y de "las demás lenguas oficiales en las respectivas comunidades autónomas", "las distintas modalidades lingüísticas de España", "la lengua propia de las comunidades". Pero lo oficialmente reprimido se manifiesta en el tono emotivo que adquieren las "Recomendaciones" ("que ningún español pueda sentirse desorientado y peregrino en su patria") y aflora masiva y violentamente en las discusiones posteriores.

Así en las posiciones más virulentas resurge un nacionalismo que

Hroch³⁰ llamaría "nacionalismo cultural de las naciones pequeñas" entre los catalanistas:

"La ideología imperialista consiste en igualar Estado con nación y lengua: Somos España, por tanto el castellano debe ser en definitiva la única lengua con todos los derechos. Los otros, los que tenemos otras inquietudes y hablamos y sentimos como nuestras otras lenguas no tenemos los mismos derechos. Somos españoles solo negativamente para pagar, callar y ceder siempre el paso a los otros, a los que son más españoles. [...]"

Joan Solà, en *Avui*, 17-11-94

y un nacionalismo conservador -como fundamento ideológico del centralismo político- entre los defensores del castellano. En estas posiciones incluso se pueden rastrear ciertas contradicciones en cuanto a la acusación de "nacionalista" al opositor y la defensa de la nación propia, quizás imputables a la mala reputación de la ideología nacionalista en este momento en Europa:

"Lo que diferencia en Cataluña la opresión que sufren los castellanohablantes de las otras comunidades es que allí el atropello de la ley lo proclaman los propios gobernantes y el Ku-Klux-Klan nacionalista actúa a plena luz del día y a menudo subvencionado por las instituciones. [...] Esto es hoy un atentado a la unidad nacional, un delito de lesa patria."

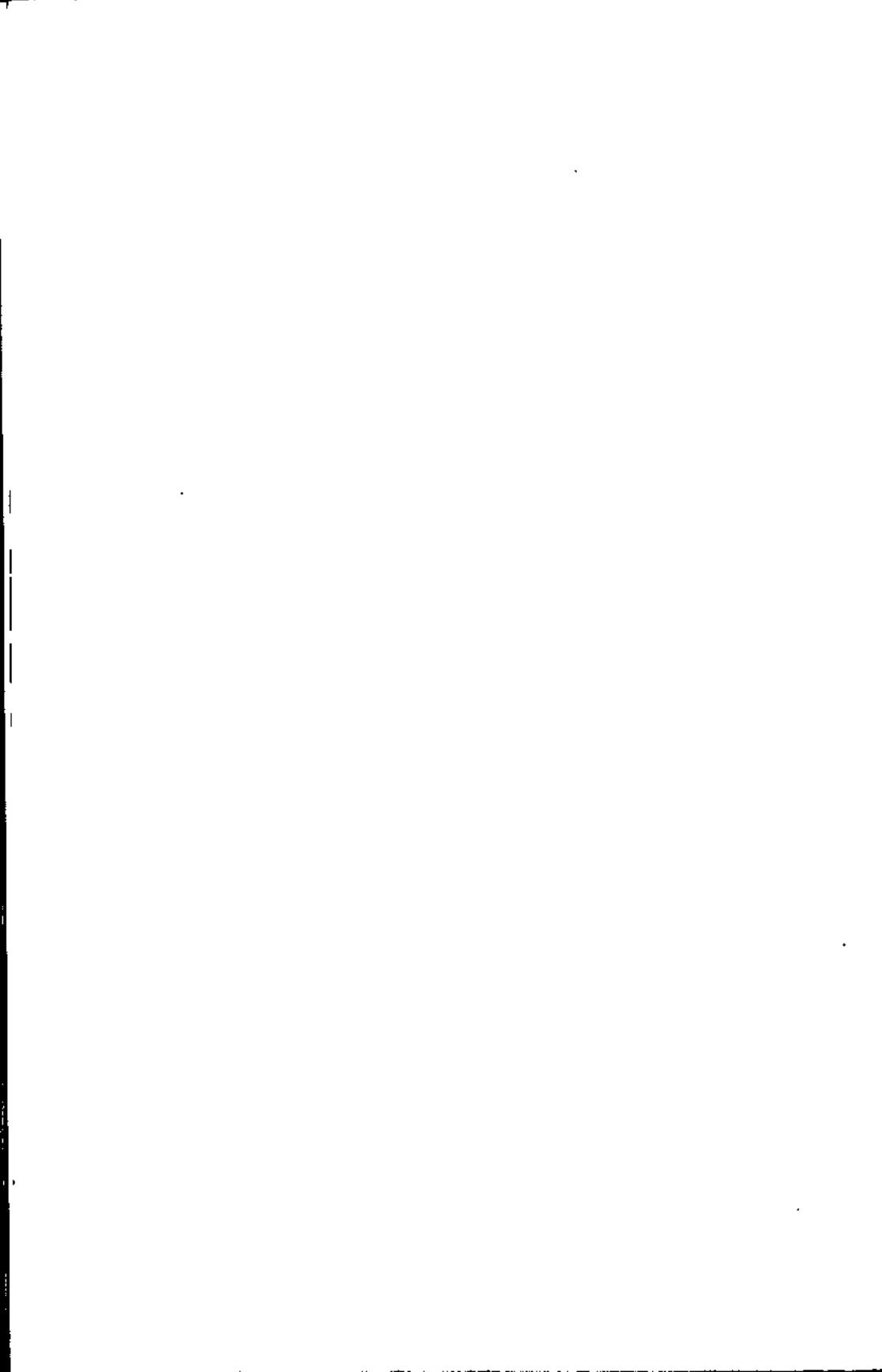
Jiménez Losantos en *ABC*, 18-11-94

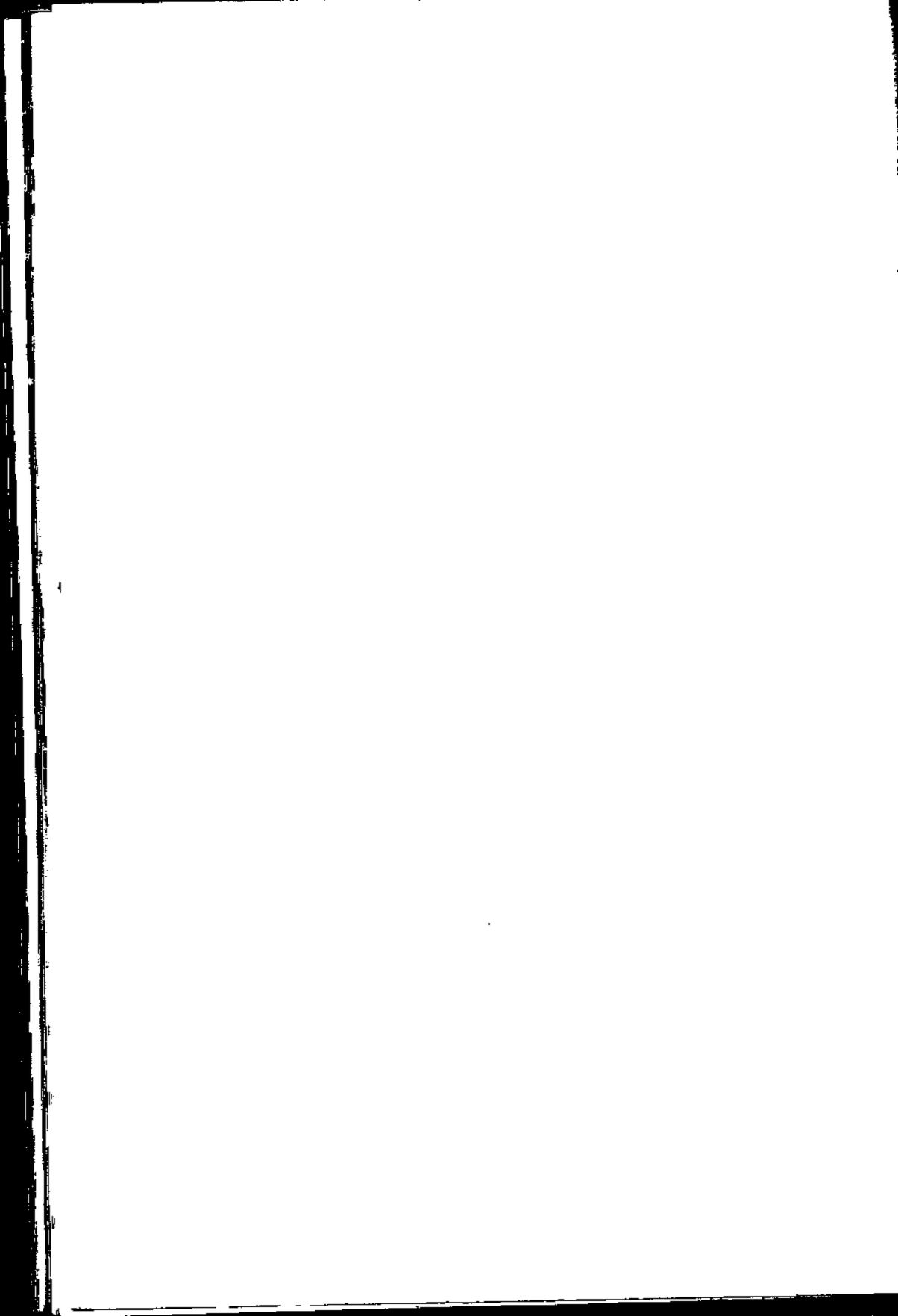
Asimismo se pueden rastrear sintagmas similares que apelan al mito de la inalterabilidad de la nación a través de los siglos en textos que corresponden a posiciones opuestas: "[...] la impecable carta de la Academia, modelo de responsabilidad y patriotismo en la defensa de una *cultura lingüística milenaria* [...]" (*ABC*), "[...] nuestra lealtad personal y colectiva a la lengua catalana, como vehículo de una *cultura milenaria* [...]" (Manifiesto del *Omnium Cultural*).

30. Hroch, M. (1993): "From National Movements to the Fully-Formed Nations", en *New Left Review* nro. 118.

La superposición, deslizamientos, apropiaciones y cortes en la constelación de términos relacionados con nación, Estado y lengua muestran, más allá de las divergencias entre los polemistas, la importancia que asignan a la lengua en la construcción de la propia identidad y cómo aquella es considerada prueba y garantía de la existencia de la nación.

¿Es posible la convivencia armónica de lenguas distintas en el marco de un Estado? Creemos que es al menos difícil, ya que el conflicto social, el enfrentamiento a partir de intereses distintos y de distintas posiciones sociales, que es un ingrediente propio de toda sociedad, sumado al desarrollo desigual de las regiones, encuentra en las lenguas o incluso en distintas variedades de una un espacio de identificaciones colectivas efectivas. Si las lenguas fueran solo instrumentos de comunicación necesarios para el desarrollo económico y cognitivo de las sociedades, las decisiones sobre qué lenguas enseñar, en qué momento, cuáles privilegiar en los medios, cuáles utilizar en la designación de lugares, se tomarían a partir de criterios de eficacia y se podría llegar así a acuerdos consensuados. Pero las lenguas son algo más. Los hombres construyen a través de ellas su propia identidad, articulándola con la compleja trama de la memoria colectiva. Por eso se constituyen en objeto de amor, como diría Jean-Claude Milner, y en una de las formas privilegiadas de ingreso de la subjetividad en la historia. Prueba de esto es que gran parte de las luchas nacionales se plantean como luchas lingüísticas, aunque no se reduzcan a ellas. El análisis de la situación española muestra, además, la imposibilidad de resolver el conflicto sólo desde el ordenamiento lingüístico.





Graciana Vázquez Villanueva

*La defensa de una lengua:
el debate sobre la
normativa del gallego*

Cátedra de Estudios Gallegos
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

Introducción

Para abordar el proceso normalizador de la lengua gallega, en el actual marco político de la Galicia autónoma, se postula, desde el ámbito de los especialistas del lenguaje hasta los distintos colectivos sociales; que la normativización de una lengua incide positivamente en su proceso de normalización. De esta teoría a su práctica, sin embargo, hoy por hoy, para la lengua gallega la normalización se ha visto alterada por un debate centrado en la norma ortográfica, que ha dificultado en alguna medida las acciones de una política y de una planificación lingüísticas diseñadas para la recuperación del uso. La cuestión de la norma ortográfica del gallego se transformó en el núcleo de una polémica que se presenta como un caso paradójico y es causa de dificultades severas para la normalización del idioma y para los esfuerzos en su favor.

Emergente a principios de la década del sesenta, la presentación y valoración del código ortográfico alcanzó el punto culminante de la controversia, ya en democracia, con la aprobación de la Xunta de Galicia de las *Normas ortográficas e morfolóxicas do idioma galego* elaboradas por la Real Academia Galega y el Instituto da Lingua Galega, el 17 de noviembre de 1982.

En este trabajo proponemos una presentación de las dos líneas lingüísticas y políticas que llevan adelante esta polémica sobre la norma, calificada como "la guerra de las grafías" y, a partir del análisis de sus postulados, plantear algunos intentos de interpretación sobre su incidencia en el proceso de normalización de la lengua gallega. En el momento

presente, las dos tendencias en la normativa gallega -la normativista y la reintegracionista- se presentan como dos posicionamientos tanto lingüísticos como políticos para los cuales lo que está en juego, en última instancia, es la identidad del idioma¹.

En las dos primeras partes se desarrolla una introducción a la historia de la lengua gallega y a la situación actual de la misma teniendo en cuenta la política lingüística llevada a cabo a partir de la promulgación del *Estatuto de Autonomía* (1981) y de la *Ley de Normalización Lingüística* (1983). La tercera parte es una presentación de las dos tendencias en la normativa gallega con el objeto de plantear algunas líneas interpretativas sobre la realidad de esta lengua.

El gallego, su historia

El gallego, lengua propia de Galicia es, con el castellano, el idioma oficial de la Comunidad Autónoma gallega. El reconocimiento legal de este status fue fijado en el Estatuto de Autonomía de Galicia de 1981, en el que se instituye el gallego como lengua propia de Galicia "que todos teñen o dereito de coñocer e usar", confiriendo a los poderes públicos la responsabilidad de velar por la normalización del gallego en todas las áreas².

La historia muestra que el gallego vivió períodos de "normalidad", fue la lengua vehicular de organismos civiles y religiosos, en los siglos XI, XII y XIII. En esa época el gallego se convierte en la lengua por excelencia de la lírica de toda la península, excepto Cataluña. Esta lírica es denominada "lírica galaico-portuguesa", puesto que hasta mediados del siglo

1. "¿Cómo se puede defender la libertad de norma? ¿Por qué llevar una discusión de "especialistas" filológicamente interesante al Parlamento, cuando es obvio que esta iniciativa va a promover controversias sociales y dar argumentos que ya utilizaron los detractores del idioma? Sólo la idea de que la lengua es una cosa propia puede explicar esto. No querer ninguna normativa o todas al mismo tiempo, es lanzar un manto de ceniza sobre el idioma, cuando después de una dura tiniebla parecía que tenía un rayo de luz". Xesús Manjón-López Valcárcel, "Un trasacordo posible", *A revista Galega de Educación*, Vigo, Xuño 1991.

2. *Estatuto de Autonomía de Galicia*, Xunta de Galicia, Consellería da Presidencia, Santiago de Compostela, Servicio Central de Publicacións, 1981.

XIV el gallego y el portugués forman un tronco común³. Es en ese siglo cuando comienza la progresiva sustitución del gallego por el castellano en contextos formales, manteniéndose como lengua oral, debido a la creciente política centralista de Castilla, la ausencia de una nobleza y una burguesía capaces de defender los intereses de Galicia, las guerras civiles y la pérdida de autonomía la iglesia gallega. El período histórico que se extiende desde el Siglo XV al XVIII se ha designado como los "séculos escuros", marcados, por un lado, por el fuerte proceso desgalleizador que impidió la consolidación del gallego como lengua literaria y, por otro, por la necesidad de uniformidad lingüística como factor de cohesión de la nueva estructura política hispánica.

En el siglo XVIII un grupo minoritario de intelectuales, entre los que se destacan Fray Martín Sarmiento y el Padre Feijoo, critican el subdesarrollo de Galicia, ofrecen propuestas renovadoras, defienden el uso del gallego en la enseñanza, en la administración y en la Iglesia y rechazan la condición de "dialecto" para el gallego. Constituyen la primera llamada de atención sobre una problemática lingüística que se habría de manifestar en toda su extensión en la segunda mitad del siglo XIX⁴.

A lo largo del siglo XIX, tras la invasión napoleónica, el fin del absolutismo y el inicio de la monarquía constitucional, surgen diversos movimientos galleguistas basados en la defensa de la singularidad y de la personalidad diferenciada de Galicia. "Rexurdimento" es el nombre con el que se conoce hacia 1880 una trayectoria de recuperación no sólo lingüística y literaria, sino también cultural, política e histórica encabe-

3. Con el *Cançonero Galatco-Portugués*, el gallego alcanza el rango de lengua internacional, ya que está presente tanto en autores (gallegos, portugueses, castellanos, occitanos, sicilianos) como en cortes reales (Santiago, Toledo, Coimbra, Lisboa). Se deben sumar a este *Cançonero*, las *Cantigas de Santa María* de Alfonso el Sabio, la *Historia Troiana*, la *Crónica Troiana*, los *Miragres de Santiago*, la *Crónica Xeral Galega*, la *General Estoria*, la *Crónica Galega de 1404* y la *Crónica de Santa María de Iria*. Ver al respecto: Anxo Tarrío Varela, *Literatura Gallega*, Madrid, Taurus, 1988.

4. "No pocas veces he pensado -reflexionaba el padre Sarmiento- en cuál ha sido la causa de que en Galicia se haya introducido el uso o abuso de escribir en castellano lo que antes se escribía o en latín o en gallego. No habiendo, pues, ni Concilio ni Cortes ni consentimiento uniforme de los gallegos para atenuar, otorgar, comerciar en lengua castellana ¿quién lo introdujo?". Ver: J. L. Pensado, Fr. Martín Sarmiento, *Catálogo de voces y frases de la lengua gallega*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 1973, y Fr. Martín Sarmiento, *Viaje a Galicia (1745)*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 1975.

zada por escritores: Rosalía de Castro, Manuel Curros Enríquez y Eduardo Pondal⁵.

A comienzos del siglo XX la sociedad de Galicia seguía caracterizándose por la concentración del poder económico en los sectores minoritarios, un sistema agrícola casi feudal y una creciente emigración que iba vaciando el país. La toma de conciencia de los campesinos, unida a la evolución hacia el nacionalismo, provoca un salto cualitativo en la utilización de la lengua.

El nacionalismo gallego está en vínculo estrecho con el idioma como representación de identidad colectiva. En 1916 surgen las "Irmandades da fala", creadas para la defensa y cultivo del idioma. Dos años después se celebra la "I Asamblea Nazionalista Galega", que tuvo como conclusiones la reivindicación de la autonomía integral, la oficialización de la lengua y la inclusión de Galicia en la Sociedad de Naciones de Ginebra. Las "Irmandades" promovieron la elaboración de diccionarios y gramáticas y los estudios lingüísticos y reivindicaron la presencia del gallego en la administración y en la enseñanza.

El empleo del gallego se potenció con la creación del grupo "Nos" y el "Seminario de Estudios Gallegos" en 1926, dedicados a investigaciones sobre la realidad gallega. En 1931 se crea el Partido Galleguista, que consigue la aprobación del Estatuto de Autonomía, en el que la lengua gallega adquiere por primera vez el reconocimiento de "idioma oficial de Galicia". Esto no llegó a tener aplicación práctica a causa del estallido de la Guerra Civil, principio de la más cruda etapa para las lenguas no oficiales del Estado español. El fin de la guerra civil y el inicio del franquismo provocó la desaparición de la lengua gallega de la escena pública, de la enseñanza y de las actividades socio-económicas. Los líderes políticos galleguistas -Alfonso R. Castelao, autor de *Sempre en Galiza*, obra esencial del nacionalismo gallego, Luis Seoane, Eduardo Blanco Amor, Rafael Dieste- exiliados en la Argentina, México, Venezuela y Cuba, mantuvieron vivo el idioma y la identidad de Galicia fuera del país. En Galicia, el contexto adverso no logró apagar el espíritu nacionalista que tímidamente comenzara a manifestarse hacia fines de la década del cuarenta. La creación de la editorial Galaxia, en 1950, para la

5. Entre 1863 y 1886 se publican, *Cantares Galegos y Follas Novas*, de Rosalía de Castro, *Aires da miña Terra*, de Curros Enríquez, *Queixumes dos pinos*, de Eduardo Pondal y *Saudades Galegas*, de Lamas Carvajal.

publicación de libros escritos en gallego y la producción literaria en esta lengua permiten la consolidación de una literatura anterior a la instauración de la democracia. Durante la dictadura franquista, al esfuerzo de los hombres de la cultura se le debe sumar la lealtad del pueblo hacia su lengua, que pese a una política de fuerte represión lingüística supo preservar su idioma. Como afirma Basilio Losada:

“En la Edad Media, el gallego fue uno de los grandes idiomas de la cultura de Occidente. De él salió el portugués moderno, en el que hoy hablan, piensan y escriben cientos de millones de hombres en los cinco continentes. Pero esta lengua-madre del portugués, sin un poder político que la respaldara, no vivió la aventura del Renacimiento y, a partir del Siglo XV, y hasta el Siglo XIX, quedó reducida a nivel de lengua oral. Lengua de un pueblo de campesinos y de marineros que mantuvo las estructuras sociales y económicas del medioevo hasta hace menos de cincuenta años. Fue un milagro de fidelidad, de tesón, de oscura consciencia de su necesidad, lo que llevó a estas gentes iletradas a mantener su idioma, incluso sin saber que estaban a la espera de tiempos mejores.”⁶

La promulgación del Estatuto de Autonomía y de la Ley de Normalización Lingüística del 15 de junio de 1983 desarrolla el principio de co-oficialidad de las lenguas gallega y castellana y regula los derechos de los ciudadanos para emplear el gallego, incidiendo especialmente en los campos de la administración, la enseñanza y los medios de comunicación. Con posterioridad a la sanción de esta ley se han ido aprobando órdenes y decretos que completan el marco legal y aseguran la recuperación plena del uso del idioma gallego.

El gallego, boy

De todas las lenguas del marco plurilingüe del Estado Español, el gallego es la única lengua que, además del castellano, presenta una vigencia mayoritaria en su territorio. Sondeos realizados en la última

6. Basilio Losada, “A literatura galega ante o cambio de milenio”, en *Libros & Escritores de Galicia para o mundo*, Vigo, Asociación Galega de Editores, 1992.

década señalan que de un total de 2.695.578 personas, entienden el gallego unas 2.445.000 y lo hablan unas 2.100.000⁷.

Los cuadros estadísticos dejan ver que, siendo el gallego una de las lenguas minoritarias de Europa, posee una situación privilegiada y cuenta con un contexto muy apropiado para conseguir éxitos en el desarrollo de una planificación lingüística hacia la recuperación de la normalidad del idioma⁸.

En la administración, la actividad dinamizadora del uso del gallego se regula a través de la Dirección Xeral de Política Lingüística, dependiente de la Consellería de Educación y Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia. Este órgano se vio apoyado en su tarea con la constitución, en 1990, de la Comisión Coordinadora para la Normalización Lingüística. Las actuaciones de la Administración se concretaron en la importancia dada a la formación del funcionariado a través de cursos de iniciación y perfeccionamiento que tenían como fin conseguir el dominio oral y escrito de la lengua. Acciones puntuales se realizaron en determinados sectores: vivienda, transporte, urbanismo, obras públicas, pesca. Se organizan campañas publicitarias con el fin de incidir sobre la utilidad del uso del gallego⁹. Se publican los *Cadernos de Documentación Municipal*, la *Revista de Administración Galega y Lingua e Administración* que comprenden todos los niveles de gestión administrativa. Se implementan servicios de normalización lingüística en las diputaciones provinciales y el "Gabinete de Traducción e Asesoramento Lingüístico", que redactan la legislación en gallego.

En educación, las medidas adoptadas se centran primeramente en la obligatoriedad de la enseñanza de la lengua y la literatura gallegas en todos los niveles educativos no universitarios. Se fomentan las iniciativas

7. Datos del censo de 1991: niveles de conocimiento de la lengua gallega: lo entiende el 91,02% de la población; sabe hablarlo el 84,19%; sabe leerlo, el 46,86%; sabe escribirlo el 32,97%.

8. *Galego, lingua propia de Galicia*, Santiago de Compostela. Dirección Xeral de Política Lingüística, Xunta de Galicia, 1993.

9. 1984: "Fálalle gallego", que intentaba luchar contra prejuicios que conducen a los padres a educar a sus hijos en castellano. 1987: "O galego é útil", en el que se destacaba la importancia del empleo del gallego. 1989: "Mellor en gallego", pretendió llevar la normalización lingüística al campo del comercio mediante la distribución de vocabularios específicos, de láminas, etc.

de carácter normalizador: publicaciones de libros de texto, material didáctico, subvenciones para programas de investigación científica en el campo de la lengua y la cultura gallegas. Las universidades gallegas especifican en sus estatutos su deber de promover la utilización y el estudio de la lengua gallega. En el ámbito institucional se constituyen el Servicio de Normalización Lingüística, la Comisión de Extensión do Uso do Galego, el Gabinete de Traducción, Corrección e Asesoramento Lingüístico y las Comisiones de Terminoloxía. En el ámbito académico, la celebración de congresos, las actividades de intercambio, las publicaciones, las subvenciones para la investigación de la problemática de la lengua y el diseño de campañas normalizadoras son actuaciones de carácter más inmediato. La creación de centros de estudios gallegos en universidades del exterior desarrolla un amplio abanico de actividades que se centran en Barcelona, Deusto, París, Oxford, Birmingham, Nueva York, San Petersburgo, Passau, La Habana, Buenos Aires. Siguiendo con lo establecido en la ley de normalización lingüística, el gobierno gallego proporciona a las comunidades de emigrantes gallegos servicios y cursos culturales y lingüísticos en su lengua.

En los medios de comunicación y en la producción cultural la recuperación del uso del gallego fue especialmente significativa. En la prensa escrita, la prensa diaria, los semanarios de información y las publicaciones especializadas la labor se desarrolla en *O Correo Galego*, *Teima*, *Mancomún*, *A nosa terra*, *Revista Galega de Educación*, *Çadernos da Lingua*, *Análise empresarial*, *Dorna*, *Revista de Literatura*, *Encrucillada*, entre otros. En 1984 se crean Radio Galega y Televisión de Galicia.

En estos diez años se han producido avances significativos en la normalización del gallego, al tiempo que se han registrado obstáculos derivados de las dificultades que conlleva el debate suscitado en torno a la normativa ortográfica. "Lo peor del debate sobre la normativa es su existencia, que por ser pública, le está causando un grave daño a la normalización. Se trata además de una polémica que provoca tensiones y odios que dividen los esfuerzos para la causa del idioma" ¹⁰.

10. Xesús Manuel López Valcárcel, op. cit.

Normativistas versus Reintegracionistas

Las diferencias entre ambas tendencias abarcan una diversidad aspectos: la concepción de la identidad de la lengua gallega, su autonomía como lengua, la dimensión política, la noción de bilingüismo, los decretos legislativos, las publicaciones realizadas y la historia del surgimiento de ambos grupos intelectuales.

La primera diferencia entre normativistas y reintegracionistas radica en la concepción de *la identidad de la lengua gallega*. Para los reintegracionistas el gallego, al que designan como "galaico-portugués", en una clara identificación de ambas lenguas, forma parte del portugués, idioma para el que proponen tres normas distintas: gallega, portuguesa y brasileña. Consideran que el gallego y el portugués son una misma lengua, o bien que el gallego es un dialecto del portugués europeo o su co-dialecto continental¹¹.

Para los normativistas, el gallego es una lengua independiente del portugués. Para fundamentar esta teoría se basan en una serie de evidencias: primero, el hecho de que ambas lenguas han tenido una evolución histórica distinta; segundo, que el gallego y el portugués actual no son la misma lengua galaico-portuguesa del siglo XII y hoy presentan diferencias fonéticas, morfológicas y léxicas; por último, que el gallego no contó con el trabajo literario del siglo XV al siglo XIX con que contó el portugués.

Para los normativistas, el gallego actual es una lengua estandarizada, normativizada y en vías de la normalización de su uso, y si bien es una lengua cercana al portugués, es independiente del mismo porque posee historia y peculiaridades propias. Consideran asimismo como un obstáculo endógeno para la normalización de la lengua, que retrasa la recuperación lingüística iniciada en el momento de la restauración de la democracia, la oposición que los reintegracionistas realizan a la norma-

11. Manuel Rodrigues Lapa, "A reintegração lingüística galego-portuguesa -um drama que afecta a nós todos", en *Prontuário ortográfico da língua galego-portuguesa Das Irmandades Da Fala*, Revista Galaico-Portuguesa de Socio-pedagogia e Socio-lingüística, 1984.

Afirma Rodrigues Lapa: "O portugués era a língua, entenda-se a língua de cultura, a língua padrao; e o galego era o dialecto [...]. Os castelhanos sabem que o galego, apesar das contaminações que lhe foram infligidas, é ainda um dialecto do portugués; mas como tem já grande parte nele, tem todo o interesse na sua destruição" (pág. 25).

tiva oficial, porque éstos "quisieran relegar de nuevo el gallego al ámbito familiar y coloquial e imponer la ortografía portuguesa como norma culta, resucitando la antigua lengua gallego-portuguesa medieval" ¹².

Estas tendencias basan su segunda discrepancia en *factores lingüísticos*. Para los reintegracionistas, si bien existen diferencias entre la lengua hablada en Galicia y la hablada en el área luso-brasileña, "esta realidad lingüística no justifica la consideración del gallego y el luso-brasileño como dos lenguas distintas". De esta forma un reintegracionista gallego como José Martinho Montero Santalha afirma que "las divergencias lingüísticas entre Galicia y el área luso-brasileña no son más fuertes que las existentes en el seno de otros idiomas, de modo que la pretensión de independencia lingüística nos obligaría a los gallegos a un esfuerzo por marcar al máximo nuestras diferencias frente a los luso-brasileños"¹³.

Según los normativistas, aunque estas lenguas tienen un pasado común, después de la separación política de Portugal y como resultado de causas complejas, entre las que figura la presencia activa del castellano (que introdujo interferencias ajenas que deben ser reádecuadas en el proceso de recuperación del gallego), existen en el estado actual diferencias que abarcan aspectos fonéticos, morfológicos y sintácticos. Declara López Valcárcel:

"En cuanto a la opción de ser un dialecto del portugués, para unos, o del castellano, para otros, lo más ajustado -y seguramente lo más verdadero- es concluir que el gallego es una lengua por sí, más semejante al portugués que las otras lenguas romances." ¹⁴

A esto suman el hecho de que el portugués actual no es la lengua del siglo XIII. Conforme le está por pasar también al castellano debido a su expansión, afirman los normativistas, el portugués en el mundo está muy fragmentado y ese proceso real, ya comprobado en la historia de

12. Anxo Tarrío Varela, op. cit., pág. 244.

13. José Martinho Montero Santalha, "O Reintegracionismo lingüístico galego-portugués" en *Prontuario ortográfico da lingua galego-portuguesa*, Revista Galaico-Portuguesa de Socio-pedagogía e Socio-lingüística, 1984, pág. 36.

14. Xesús Manuel López Valcárcel, op. cit.

otras lenguas actuales, resulta a largo plazo impredecible.

Un tercer punto de controversia se centra en *la dimensión política*. Los reintegracionistas consideran que la situación socio-política de Galicia, "sometida por medios políticos a la órbita cultural española y a un secular proceso de colonización lingüística", aumenta la vulnerabilidad del gallego frente al español. Esta vulnerabilidad influye tanto "en el aspecto de la historia externa del idioma (o sea en su uso social) como en su misma historia interna (o sea en su propia estructura)" ¹⁵. Ellos postulan la existencia de una comunidad sociolingüística y cultural entre Galicia, Portugal, el Brasil y el África portuguesa y creen que el número de castellanismos introducidos en el gallego da fundamento al temor de que el gallego se convierta en un dialecto del español, lo cual equivaldría a la destrucción de su identidad lingüística y cultural. Para ellos, a diferencia de Cataluña y el País Vasco, que no cuentan tras de sí con la presencia de un Estado soberano que tenga como lengua oficial la lengua de esas dos nacionalidades, Galicia tiene una situación privilegiada al contar, del otro lado de sus fronteras, con su lengua trabajada y enriquecida por siglos en Portugal.

Los normativistas parten del hecho político del Estado español como "Estado de las Autonomías", una de cuyas comunidades autónomas históricas con plena competencia de autogobierno es Galicia. Unen a esta concepción política de identidad hispánica el hecho de que durante más de un siglo el gallego se escribía con criterios heterogéneos. Cuando el gallego adquiere el rango de co-oficial y, por primera vez, penetra oficialmente en las aulas, se plantea la necesidad de redactar un sistema de escritura que conjugue con fidelidad la auténtica fisonomía del gallego común.

En esta dirección venía trabajando, desde su fundación en 1971, el Instituto da Lingua Galega, que, interesado a fondo en la normativización, y en colaboración con la Real Academia Galega, redactó en 1982 *As Normas ortográficas e morfolóxicas do idioma galego*. Ya publicadas *As Normas*, se constituyó en el seno del Consello de Cultura Galega una comisión lingüística que tenía por objeto proponer a este Consello una normativa. Realizado el estudio, la comisión lingüística llegó a la conclusión de que la normativa adecuada para el momento presente de la escritura y de la enseñanza de la lengua era la contenida en *As Normas*

15. Xosé Martinho Montero Santalha, op. cit., pág. 37.

ortográficas e morfolóxicas do idioma galego. El 17 de noviembre de 1982, la Xunta de Galicia aprobó y oficializó *As Normas*, que desde ese momento, son de uso obligatorio en los centros de enseñanza y, en todos aquellos organismos públicos que emplean el gallego en la documentación escrita¹⁶.

Si bien, según Xesús Alfonso Montero, "este no es un decreto despótico, pues lo decretado y la sanción político-jurídica de una propuesta ortográfica tiene por base el criterio de una buena parte de los mejores profesionales"¹⁷, los reintegracionistas consideran que esta normativización lleva a la castellanización del gallego, convirtiendo esta lengua en un dialecto del castellano, a la aculturación del pueblo gallego, y a impedir que el gallego-portugués forme parte integral de la comunidad del sistema lingüístico común galaico-luso-brasileño-africano como producto de la política centralista del estado español¹⁸.

Enfrentados en su concepción de Estado para unos el futuro de Galicia pasa por Lisboa y por Río de Janeiro¹⁹; para los otros, Galicia forma parte histórica y políticamente del Estado español y su presente y su futuro se proyectan por una raíz que consideran "gallega, española y universal"²⁰.

16. El "Decreto 173/1982, do 17 de novembro, sobre a normativización da Lingua Galega" se publicó en el *Diario Oficial de Galicia* el 20 de abril de 1983.

17. Xesús Alonso Montero, *Decálogo da Lingua Galega*, Diario 16, Galicia, 1992 (pág. 21).

18. Ernesto Guerra da Cal en "Anteloquio indispensábel" al *Prontuário ortográfico da língua galego-portuguesa*, con respecto a los partidos políticos españoles que aprobaron el decreto de normativización (Partido Socialista Obrero Español y Partido Popular) considera que "nun alinham os que neste momento detem o poder autonómico -clientes e agentes do Estado Central-, com todos os seus recursos, o seu nepotismo e o seus meios de comunicación e do Governo, ambos de tradição unitarista e ambos enfeudados ao longo caciquismo eleitoralista herdado da Monarquía e do Franquismo" (pág. 17).

19. "El sistema común Galaico-Luso-Brasileño-Africano de expresión portuguesa tem detrás uns intereses internacionais que o protegem e promocionan (económicos, políticos, culturais, etc.)", José Luis Fontela, "Breve historia do conflicto lingüístico na Galiza: a normativa do galego desde a II República até hoje", en *Prontuário ortográfico da língua galego-portuguesa*, pág. 62.

20. Domingo García-Sabell, "Galicia na Cultura de Occidente", en *Libros & Escritores*, op. cit.

Basándose históricamente en las "Irmandades da fala", que postulaban la proyección futura del gallego en su integración con el portugués, los reintegracionistas se oponen a la concepción de España como estado plurilingüe que incluya a Galicia. Los normativistas, tomando su filiación histórica del "Seminario de Estudios Galegos", se detienen en la reflexión sobre el estado actual del gallego, sometido a un largo proceso de interferencias del castellano y los largos siglos de silencio. Los primeros se inician como grupo en 1959 con la publicación de *Lua de Além*, de Ernesto Guerra de Cal. Publican en 1979 las *Orientaions para a escrita do noso idioma*, donde postulan determinadas medidas de carácter normativo que tienen, como objeto la restauración para la lengua gallega de la norma luso-brasileña. Los objetivos de tal restauración son efectivizar una norma que sin dejar de ser gallega sea sustancialmente idéntica a la luso-brasileña y promover que las producciones escritas en ambas áreas se puedan considerar como propias en todo el territorio gallego-luso brasileño. Los normativistas tienen como objeto fundamental la normalización del uso del gallego en Galicia, pensando en su enseñanza y en su escritura y partiendo del principio de que *sin una normativa previa resulta imposible la normalización social del uso del idioma*.

La definición de Galicia como *comunidad bilingüe*, sobre la base del estado actual de la lengua y el objeto mismo del *bilingüismo como fin de una determinada política educativa* es otro punto de controversia²¹. Los reintegracionistas consideran que la *Ley de Normalización Lingüística* consagra la diglosia y el bilingüismo en perjuicio del gallego, y privilegia el castellano siendo que el gallego es "la lengua propia de Galicia"²². Esta ley niega, según ellos, el status digno en el proceso de normalización a la lengua galaico-portuguesa en Galicia y favorece los avances del castellano como lengua oficial del Estado español. Los normativistas postulan el bilingüismo como el objeto de la política educativa gallega por diversas razones: a) por la configuración política del Estado de las autonomías que reconoce a España como una nación plurilingüe ; b) por el derecho constitucional que establece que los

21. "Modelos de ensino bilingüe axeitado e realidade galega", Santiago de Compostela, Xunta de Galicia, 1989.

22. José Luis Fontela, op. cit. pág. 59.

ciudadanos no pueden ser discriminados por razones de lengua y c) porque la educación es el medio por el que se transmite la experiencia social y el patrimonio cultural de una nación a las generaciones nuevas²³.

Esquema de diferencias ortográficas y morfológicas

El propósito del presente apartado es desarrollar una lista de las asociaciones y publicaciones de ambas tendencias, así como una enumeración de las diferencias ortográficas y morfológicas con respecto al idioma.

Las asociaciones reintegracionistas son: Associação Galega da Língua (AGAL), Associação, Socio-Pedagógica Galaico-Portuguesa (ASPGP), Associação Pedagógica Jornadas do Ensino de Galiza e Portugal, Associação Amizade Galiza-Portugal y las Irmandades da Fala de Galiza e Portugal. Entre las gramáticas producidas por esta tendencia se encuentran: *Língua galega*²⁴ y *Língua: gramática metódica da língua galega*²⁵.

La tendencia normativista es trabajada e impulsada por: la Real Academia Galega, el Instituto da Língua Galega, las Cátedras de Língua Galega de las Universidades de Santiago de Compostela, Vigo y La Coruña, la Asociación de Profesores de Língua Galega, la Asociación de Escritores en Língua Galega, la Asociación de Xornalistas de Galicia, la División de Bilingüismo do Instituto de Ciencias de la Educación, entre otros. Las principales publicaciones realizadas son: *Gramática Galega*²⁶,

23. José Manuel Touriñán López, "Bilingüismo e intervención pedagóxica: a función do profesional da educación", Bordón, volumen 41, nro. 2, Sociedad Española de Pedagogía, Madrid, 1988.

24. María do Carmo Enriquez Salido e J. Luis Fernández Pérez, *Língua galega*, Ed. Everest, León, 1981.

25. Joam Carlos Ravade, José Ramón Pena y Ma. Carme Vázquez, *Língua: gramática metódica da língua galega*, A Coruña, Ed. do Ruiero.

26. R. Alvarez, X. L. Regueira y H. Monteagudo, *Gramática galega*, Vigo, Galaxia, 1986.

*Galego. onte, galego hoxe*²⁷, *Informe sobre la lengua gallega*²⁸, *Conflicto lingüístico e ideoloxía en Galicia*²⁹, *Normas ortográficas e morfolóxicas do idioma galego*³⁰.

Esquema de diferencias³¹

Reintegracionismo

Normativismo

Ortografía

ao, aos (vou ao monte)

ó, ós (vou ó monte)

comes a caldo, deixar a vez

come-lo caldo, deixa-la vez

guión con pronombres
enclíticos (busca-o)

no se usa guión con pronombres
(buscao)

uso del acento circunflejo

sólo usa el acento agudo

-lb- (mulber, filbo)

-ll- (muller, fillo)

-nb- (galinha, tenbo)

-ñ- (galiña, teño)

g ante e o i (lonxe, fuixir)

x, no g (lonxe, fuixir)

uso de j (janeiro, hoje)

no usa j (xaneiro, boxe)

empleo de ((cabe(a)

no usa ((cabeza)

-ss- (nosso, cantasse)

no usa -ss- (noso, cantase)

27. C. García, *Galego onte, galego hoxe*, Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela, 1977.

28. Xesús Alonso Montero, *Informe sobre la lengua gallega*, Madrid, Akal, 1973.

29. F. Rodríguez, *Conflicto lingüístico e ideoloxía en Galicia*, Monforte de Lemos, 1976.

30. Instituto da Lingua Galega-Real Academia Galega, *Normas ortográficas e morfolóxicas do idioma galego*, 4ta edición, Vigo, Impresiones Gráficas Galicia, 1984.

31. Hemos tomado como base para la elaboración de este esquema el realizado por José Martínho Montero Santalha en su artículo ya citado, aunque le hemos incorporado

Morfología

uso de <i>te</i> o <i>che</i> (cantaste)	uso de <i>te</i> o <i>che</i> (<i>véxte</i> o <i>véxche</i>)
	pronombre personal átono (<i>díxme</i>)
	pronombre personal de 3ª persona <i>lla/lelo</i> (<i>má dolló, mañ dollélo</i>)
comparaciones con <i>como</i> y <i>que</i>	comparaciones con <i>coma</i> y <i>ca</i>
admite el relativo <i>cujo</i>	no admite el relativo <i>cujo</i> , sino <i>cuio, cuxo</i>
<i>dizer, escrever, receber, viver</i>	<i>decir, escribir, recibir, vivir</i>
<i>até, para, sem, nem</i>	<i>ata, pra, sin, nin</i>
Galiza	Galicia
-imento (<i>movimento</i>)	-emento (<i>movemento</i>)
-vel, <i>veis</i> (<i>agradavel, agradáveis</i>)	-ble, -bles (<i>agradable, agradables</i>)

La lengua, realidad viva

Se sabe que las normativas lingüísticas afectan a un número plural de personas y que, por ese motivo, siempre serán criticadas por unos y defendidas por otros. También se comprueba que así como es prácticamente imposible que la normativa reproduzca la lengua viva³², es realmente importante que, en todo proceso de normalización social del uso de una lengua, exista una única normativa oficial. En el caso de la lengua gallega, tras siglos de oscuro silencio y de represión lingüística, el hecho

modificaciones en lo que hace a la tendencia normativista en función de lo establecido por Xesús Alonso Montero en su *Decálogo de la lengua gallega*.

32. "Resulta igualmente estéril -afirma López Valcárcel- pretender ignorar el habla real y abstraer las normas ortográficas, siempre en sentido amplio, de un estadio inmóvil registrado o, más difícil aún, casar a la ortografía con la diacronía histórica." Xesús Manuel López Valcárcel, op. cit.

de que el gobierno gallego haya decidido oficializar un sistema de escritura constituye, como afirma Xesús Alonso Montero, en este momento de minifundios gráficos y de desconciertos, un gestoramente beneficioso. La normativización siempre incide positivamente en la normalización³³.

A diez años de su inicio, la política normalizadora en Galicia, siguiendo principios compartidos con las otras dos autonomías históricas del Estado Español, se puede evaluar positivamente. En 1989 anunciaba Miguel Siguán los resultados de una encuesta sobre la situación idiomática en las nacionalidades históricas con lengua propia. En esta encuesta se constata que en Galicia la lengua propia es hablada por un 90% de los habitantes³⁴. No obstante, es real que la polémica suscitada en torno de la norma desvió algunos esfuerzos destinados a favorecer la extensión del uso social del gallego. Así ha ocurrido en la enseñanza, donde la polémica ha servido para aumentar animadversiones. Como afirma Xesús Alonso Montero:

“En el curso 1985-1986, por ejemplo, más de cien mil niños gallegos asistieron, oficial y obligatoriamente a clases de lengua y/o literatura gallega, clases en las que ya en los libros de texto, ya en los profesores, o en ambos se proponen (o imponen) “ortografías” distintas, códigos gráficos distintos. Es raro entonces que el alumno en su curriculum académico no haya sido adóctrinado en varios códigos, códigos que, en algunos aspectos, además de gráficos, son transgráficos, es decir, afectan la fisonomía del idioma oral, su morfología real.”³⁵

La normativa ortográfica del idioma es cuestión de especialistas y de criterios científicos. Sugerir entonces, como lo han hecho los reintegracionistas, que se elabore, por métodos assembleístas, una nueva normativa, desacredita esta acción. En esto es importante tener en cuenta que *As normas ortográficas e morfolóxicas do idioma galego*, aprobadas como normativa oficial, son el resultado de un largo proceso de ela-

33. “Se produce un ‘proceso de normalización lingüística’ cuando en una comunidad con un conflicto lingüístico se inicia, por causas a menudo complejas, una recuperación de la lengua dominada, tanto en los aspectos de la ‘normativización’ (ortografía, gramática, vocabulario) como en los de la ‘extensión social’ de su uso (la lengua gana nuevos espacios de uso e inclusive nuevos hablantes)”, Francesc Vallverdú: *Dues llengües, dues funcions?* Barcelona, Edicions 62, 1985.

boración en la que participaron los lingüistas del Instituto da Lingua Galega, la Comisión Lingüística del Consello de Cultura Galega y la Real Academia Galega, y que tuvo por base encuestas sociolingüísticas realizadas en Galicia³⁶.

Si bien la matriz común de la lengua gallega y de la lengua portuguesa es un hecho incontrastable, postular una visión artificialmente conservadora de los hechos lingüísticos o neologizante al incorporar palabras del portugués actual, con fines de extender un sistema cultural que incluya a Galicia, Brasil, Portugal y al Africa portuguesa implica no tener en cuenta los cambios ocurridos en la lengua a lo largo de siete siglos ni las identidades nacionales que unen a una teoría política una teoría sobre la lengua. Al decir de Renan, la nacionalidad es un pebliscito permanente, una elección antes que una fatalidad, y esta elección nunca ignora los recursos naturales dados ni permite planteos esencialistas exógenos³⁷.

Frente a esta polémica y, teniendo en cuenta las tres actitudes oficiales ante una lengua (que Kloss tipifica como de represión, de simple tolerancia y de fomento), se concluye que esta última -la potenciación- es la asumida, tendiente a conseguir la normalización del uso con una normativa única y considerando el gallego una lengua por sí, diferente del portugués porque la identificación extrema conlleva la disolución. Basándose en esto, los lingüistas gallegos han tomado una posición enunciada en distintos documentos. Tal es el caso de Xesús Rábade Paredes³⁸ y Xesús Alonso Montero:

"Creo sinceramente que el debate entre los partidarios de la

34. Miguel Siguán, *España Plurilingüe*, Madrid, Alianza Editorial, 1992.

35. Xesús Alonso Montero, *Informe(s) sobre a lingua galega (presente e pasado)*, Vigo, Edicións do Cumio, p.47.

36. Parte de estas encuestas ha sido publicada en años posteriores a su realización. Ejemplo de ello son: *Aspectos sociolingüísticos do Bilingüismo en Galicia*, Santiago de Compostela, Consellería de Educación e Cultura, 1985; *Estudios Sociolingüísticos da comarca ferrolá*, Santiago de Compostela, Real Academia Galega, 1993.

37. Ernest Gellner, *Cultura, identidad y política. El nacionalismo y los nuevos cambios sociales*, Barcelona, Gedisa, 1989.

38. Xesús Rábade Paredes, "¿Pluralismo cultural y lingüístico en España? El caso Gallego", *Teoría y práctica de la educación intercultural*, Santiago de Compostela, PPU, 1994.

- „ normativa oficial y los partidarios de la normativa reintegracionista (y otras) debe existir y también ser estimulado; pero en el ámbito de las discusiones académicas y/o filológicas, pienso que, experimentada la normativa oficial un número prudente de años, habría que contrastarla con los resultados de esos debates de especialistas. Hecho esto se podría redactar el código ortográfico por el cual se fuese a gobernar el gallego durante muchos años. Hacen mucho daño, mucho mal, los que en las aulas se atienen a códigos que no coinciden con el oficial.”³⁹

Teniendo en cuenta la historia de Galicia se comprueba que en la lengua Galicia yergue su identidad, ya que es la lengua la que ha dado conciencia su unidad al pueblo gallego⁴⁰. A esto se suma que la lengua, como afirma López Valcárcel, no puede estar en permanente litigio, ni ser objeto de transacción o negocio, político o no. La teoría de que la actual normativa conlleva la asimilación con el castellano, según este lingüista, es gratuita. Nada hay desde la lingüística -y la elaboración de la normativa es una cuestión lingüística- que permita decir que el fin de la normativa es la castellanización:

“La asimilación con el castellano o con el portugués, no dependerá, si por desgracia se llega a producir, de la normativa ortográfica, sino de la capacidad de autogobierno de Galicia y del interés que ponga, a partir de ahí, la administración en normalizar el idioma.”⁴¹

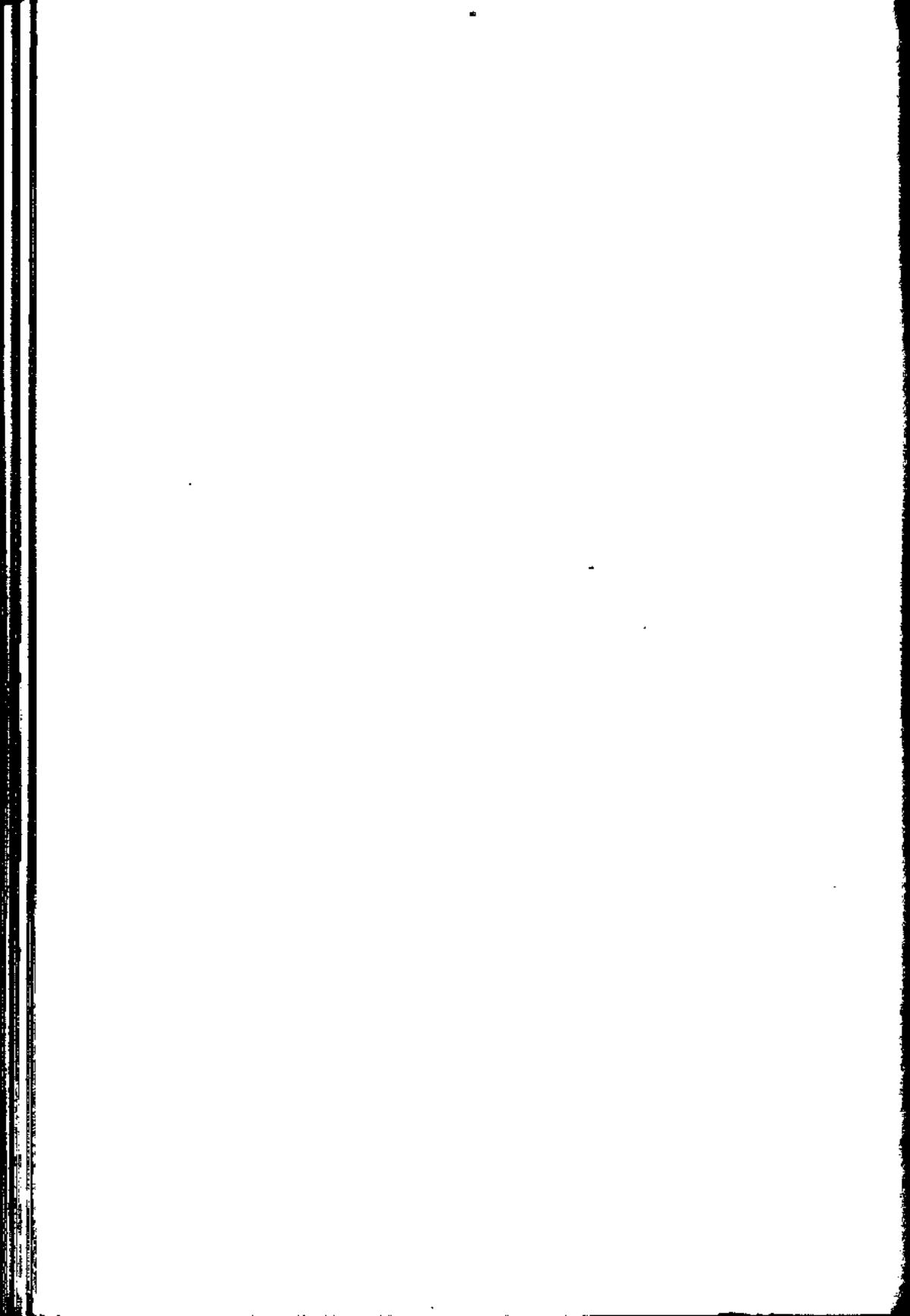
Más allá de la polémica siempre existirá la posibilidad de la normalización que permita, en términos de Ninyoles, un bilingüismo funcional. De allí que hoy en día la reafirmación de Galicia como

39. Xesús Alonso Montero, op. cit., pág. 48.

40. “Un idioma no nace por voluntad genial de un grupo de hombres -afirma Castelao, nace por la predisposición psicológica de un pueblo [...] porque un idioma es el cuerpo sensible de una cultura, y todo atentado a la lengua de un pueblo representa un atentado a su cultura [...] El problema del idioma en Galicia es, pues, un problema de dignidad y de libertad. Alfonso R. Castelao, *Sempre en Galicia*, Buenos Aires, Ediciones Galicia, 1971.

41. Xesús Manuel López Valcárcel, op. cit.

identidad cultural y política diferenciada vaya unida necesariamente a la preservación, normalización y difusión de su lengua. La lengua entendida como patrimonio y núcleo de identidad, como la forma privilegiada de mantener viva la memoria.



Thierry Bulot
Régine Delamotte-Legrand

*La verbalización de
fracturas urbanas:
hacia una glotopolítica
de las ciudades*

Universidad de Rouen
URA CNRS 1164

La traducción es de Lía Varela

signo & seña Número 4 Mayo de 1995

1. La ciudad: un espacio de investigaciones

En su vasto programa interdisciplinario sobre la ciudad (P.I.R. VII), el Centro Nacional de Investigaciones Científicas francés (CNRS) ubica entre sus prioridades la cooperación internacional, dado que un enfoque científico de la ciudad no puede prescindir de una perspectiva comparativa de varios países. La investigación urbana francesa ha estado marcada durante mucho tiempo por un galocentrismo satisfecho. Ahora bien, si es verdad que las ciudades francesas difieren de las italianas, también es verdad que tanto en Italia como en Francia hay problemas de vivienda, transporte, contaminación, segregación, relaciones humanas complejas y contacto de lenguas. Este último punto exige la cooperación, en el programa interdisciplinario, de lingüistas de diversos países, en particular, de sociolingüistas.

Es con este ánimo que nuestra Unidad de Investigación Asociada al CNRS ha establecido relaciones con colegas extranjeros de manera de llevar a cabo investigaciones comunes sobre la ciudad referidas a los problemas de lenguaje que están hoy en el centro de la vida urbana: la dinámica de las lenguas, se podría decir incluso la "movilidad lingüística", la pertenencia comunitaria y los usos del lenguaje, las competencias multilingües de los hablantes, sus discursos sobre la ciudad. Pues una ciudad se vive y se habla. Los discursos de los individuos sobre su ciudad forman parte de la realidad urbana, y entre ellos son reveladores de las modificaciones sociales en curso los que se refieren a las prácticas lingüísticas y los problemas surgidos del empleo de diversos usos de las lenguas.

Pensamos que el *enfoque glotopolítico* que hemos adoptado será esclarecedor para tratar la *realidad sociolingüística urbana* tal como aparece en el espacio urbano.

En efecto, todo espacio urbano está organizado en diversos niveles y de diversas maneras, y en particular lo está por los lugares y los momentos en que los individuos entran en comunicación según hábitos adquiridos hace largo tiempo o según modos de intercambio recientemente constituidos. Continuidad, rupturas, armonía, conflictos..., una ciudad vive también de sus prácticas de lenguaje, cuyo impacto en las interacciones sociales no siempre se toma en cuenta. Podemos preguntarnos entonces qué teorías, qué métodos están a disposición de los investigadores para abordar la ciudad desde un punto de vista sociolingüístico.

2. De la dialectología a la etnografía

Los sociolingüistas del medio urbano, cuyas investigaciones, en su especificidad, están en sus comienzos, pueden reconocer, sin embargo, algunos predecesores e inspiradores cuya importancia merece ser recordada.

En primer lugar, los dialectólogos que practican la geolingüística y que se enfrentan más que los otros a los problemas del espacio en tanto que realidad socialmente marcada, en movimiento constante, en la cual se detectan fenómenos de expansión, retracción, dominación, interferencia entre dialectos, lenguas y variedades. La lógica de la variación espacial del lenguaje y, por consiguiente, la estructura de las áreas dialectales tienen que ver, por cierto, con los demás datos de la experiencia humana: histórica, antropológica, social. Pero las causalidades distan de ser simples de discernir, tanto más cuanto que hay un problema, determinante en la materia, que ha sido poco abordado en los estudios tradicionales de dialectología: el de la percepción del espacio lingüístico por los hablantes.

Es lo que el programa de los Atlas Lingüísticos del C.N.R.S. había intentado realizar, hace unos diez años, por medio de investigaciones sobre la conciencia lingüística de los franceses de los años 80. Es verdad que este programa se inscribía en preocupaciones científicas más amplias: la investigación sobre el patrimonio lingüístico y las identidades

regionales de Francia, es decir, más precisamente, sobre las representaciones colectivas de las diferentes culturas territorializadas. Según los lingüistas de ese vasto programa titulado, "Etnotextos y Conciencia Lingüística", los trabajos debían referirse a los diferentes tipos de actitud de los hablantes respecto del lenguaje, en particular cómo un hablante dado percibe su propia práctica lingüística y la de su entorno; cómo la nombra y cómo define las relaciones de su habla con las hablas que lo rodean. Estos trabajos apuntaban, pues, a hacer emerger un discurso sobre la conciencia lingüística y a poner en evidencia las relaciones con el territorio que estas representaciones podían suponer o inducir. Los resultados de estas encuestas revelaron que se trataba de una vía realmente prometedora. Los trabajos de nuestro equipo, que vamos a exponer más adelante, presentan puntos comunes con estas metodologías de investigación.

Luego, los etnógrafos de la comunicación, quienes, a partir de los años cincuenta, se liberaron de la tendencia a investigar solo sobre los marginales, los excluidos, los pobres, los dominados, los guetos. Lo que W. Goodenough llama (1957) hacer antropología "fuera de las islas", lo cual se acompaña de una definición amplia de la cultura como todo lo que es necesario saber para "ser miembro" de un grupo humano cualquiera. Así, puede hacerse etnografía en cualquier lugar y en cualquier circunstancia, y especialmente en ámbito urbano. En etnometodología se plantea una serie de problemas que podemos retomar por nuestra cuenta; he aquí, entonces, los principales.

El primero es el de la *elección del terreno*, para la cual Y. Winkin (1994) da los siguientes consejos a sus estudiantes: "la ciudad no es esto, no tomen los aspectos turbios, complicados, peligrosos; hay mucho más para ver en otros sitios. La ciudad no se reduce a esos espacios limitados, que pertenecen más a la literatura mediática sobre la ciudad que a su realidad. Quiero que utilicen lugares simples, ordinarios, porque van a revelarse terriblemente complejos para el análisis". El segundo problema es el del *compromiso del investigador* respecto del terreno, pues nunca ha estado en la óptica de la investigación en ciencias sociales y humanas hacer una descripción gratuita de las realidades estudiadas. En tanto que sociolingüistas, nos interesa particularmente señalar este punto: nuestra investigación corresponde a una demanda social, apunta no a aportar soluciones directamente -otros son mucho más competentes que nosotros para hacerlo-, sino a ayudar a la acción sobre el terreno mediante

nuestros análisis. Entonces, ¿cómo comprometerse y mantener la distancia necesaria para la investigación? ¿Cómo abordar lo social con todo el respeto que se le debe? El tercer problema es el del *vaiivén entre campo y teoría*. Se trata de una relación constante que es forzoso imponerse, puesto que la teoría llevará a ver cada vez más lejos, permitirá saber mejor qué se está buscando. Para nosotros también, "hacer campo" no se reduce a "estar en el terreno", sino a saber interrogarlo. El cuarto problema es el de la *naturaleza de los datos recogidos* y la necesidad de completar las observaciones por medio de entrevistas para reconstituir la percepción de las realidades por los usuarios mismos.

¿Qué decir de esta problemática cuando se trata de etnografía urbana? El asunto es saber si se hace trabajo "sobre" la ciudad o trabajo "en" la ciudad. La respuesta de Y. Winkin es la siguiente: "Comiencen por hacer el trabajo en la ciudad, utilicen la ciudad como un reservorio. Poco a poco emergerá de los datos o de la colección de los trabajos cierto orden social urbano, porque el orden interaccional es una de las modalidades del orden social. Trabajar sobre las interacciones es trabajar también sobre la sociedad en su totalidad, y especialmente sobre la sociedad urbana en su totalidad". También nosotros estamos entre quienes piensan que las modalidades comunicativas y las maneras de decir traducen el funcionamiento social al mismo tiempo que lo fabrican.

3. De la etnografía a la sociolingüística

El fenómeno urbano contribuyó a amplificar considerablemente los contactos de poblaciones y a multiplicar, por ende, los problemas sociolingüísticos. El enfoque sociolingüístico se volvió, pues, necesario por la emergencia de nuevas preguntas, en especial en torno a lo que G. Manessy denomina, en su obra *Des Langues et des Villes*, "la urbanización lingüística" (1991).

Se sabe, en efecto, cuánto se ha extendido el espacio urbano en unos pocos siglos (en el último siglo del 38% al 67%). La ciudad es ya el presente e inevitablemente el porvenir de la organización humana. La urbanización se acompaña de una mezcla de lenguas transportadas, así como de una producción de lenguas de integración a la ciudad. El espacio urbano se convierte así en un verdadero catalizador de las dinámicas sociolingüísticas. El tema del plurilingüismo urbano y de sus

consecuencias sobre la vida social es objeto primordial de numerosas investigaciones. L.-J. Calvet, por ejemplo, en el volumen *La ville: Arts de Faire, ManiOres de Dire* (1994), analiza la ciudad bajo tres aspectos sociolingüísticos. La ciudad como factor de unificación lingüística, primero, porque, a pesar del plurilingüismo, los individuos se comunican por medio de lenguas vehiculares. La ciudad como lugar de conflictos de lenguas, luego, en particular a través de la familia que vive la competencia de diferentes repertorios lingüísticos. Por último, la ciudad como lugar de coexistencia y mestizaje lingüísticos, pues si la ciudad unifica por razones de eficacia en la comunicación, no puede aniquilar las necesidades identitarias de las poblaciones venidas de otros lugares. Considera, pues, el espacio urbano plurilingüe como "una suerte de laboratorio que justifica una sociolingüística urbana".

Pensamos también que la sociolingüística es la disciplina que está en mejores condiciones para estudiar todos los fenómenos que provienen del contacto de las lenguas entre ellas y sus efectos en el nivel del individuo y de las comunidades: las alternancias de código, las mezclas de lenguas, las estrategias identificatorias, los conflictos diglósicos, las soluciones polinómicas, etc. Además, en el estudio sociolingüístico no sólo consideramos los efectos lingüísticos del contacto de lenguas (las variedades en los niveles fonético, morfosintáctico o léxico), sino también los comportamientos y actitudes sociolingüísticos de los individuos (inseguridad, hipercorrección, contranormas). Lo cual nos conduce directamente a la etapa siguiente.

4. Sociolingüística y glotopolítica

Para abordar este pasaje de manera muy general, podemos resumir la evolución de la problemática de este modo: hasta entonces lo que se abordó fue esencialmente el problema de la acción de la sociedad sobre el lenguaje; con la noción de glotopolítica, lo que se prioriza es la acción del lenguaje sobre la sociedad.

Esta acción se considera bajo las diversas formas de la cohesión social, la estructuración de las microsociedades y las individualidades sociales. En efecto, como sociolingüistas estamos convencidos de que el lenguaje es una agencia de socialización esencial, insuficientemente apreciada como factor causal de la estructuración de las sociedades y los

individuos. Es por ello que, aunque alimentadas de las mejores intenciones, las instancias responsables de la gestión de las políticas de la lengua no siempre saben lo que hacen cuando actúan sobre el funcionamiento lingüístico de la sociedad. Decíamos en el simposio internacional organizado por nuestro equipo en 1984: una política de la lengua solo tiene interés si está destinada, al menos tanto como a regular el lenguaje en función de la sociedad concebida como anterior y jerárquicamente superior a él, *a permitir que el lenguaje asegure su papel de constituyente, a menudo esencial, de las comunidades sociales y de las personalidades*".

Esta nueva sensibilidad ante el impacto de las prácticas de lenguaje sobre la vida social aparece en el proyecto redactado por nuestra unidad de investigación por nuestro añorado colega y amigo L. Guespin con vistas a un "observatorio del francés y las prácticas de lenguaje en Alta Normandía". Escribía entonces: "Queríamos ponernos en condiciones de conocer la realidad de las prácticas del lenguaje en nuestra región. ¿En Alta Normandía se habla, se escribe, se escuchá, se aprende, se enseña, se ordena, se negocia: mejor, peor, de modo diferente, más fácil o más difícilmente que en otros lugares? Pregunta raramente formulada, en respuesta a la cual nos contentamos con cosas vagas que ponen en tela de juicio el *patois*, el acento, las faltas de gramática, la ignorancia. Otra evidencia: nuestra región, tradicionalmente agrícola, pero que comporta centros urbanos muy antiguos, se industrializa a lo largo del Bajo Sena; mezcla de poblaciones, afluencia de inmigrantes, nuevos modos de vida y de pensamiento. ¿Repercuten estos factores en las prácticas del lenguaje? ¿Favorable o desfavorablemente? ¿Cambian la vida intelectual, el sistema conceptual, la visión del mundo? El lenguaje, con su resistencia al cambio, y al mismo tiempo su capacidad de innovación sin costos, ¿frena o acelera los procesos sociales?"

Así, más que reducir nuestro objeto de estudio a las políticas lingüísticas, nos interesamos en los aspectos glotopolíticos de las prácticas de lenguaje para evitar la concepción unilateral de una lengua fuera de su ecosfera y para englobar todo lo que se juega en el nivel de la lengua, el habla y los discursos. Pues la sociedad actúa sobre todos estos puntos, y a la vez es trabajada por ellos. En efecto, no se limita jamás a decir qué lengua hay que hablar, enseñar o proscribir (como se cree a menudo), sino que indica también quién está autorizado a utilizar qué variedades de lengua, en qué situaciones y para qué contenidos. Toda

acción de gestión de las interacciones lingüísticas, cualquiera sea su procedencia y quienquiera sea quien la impone, tiene que ver con la glotopolítica. Pues la glotopolítica, contrariamente a las grandes decisiones de política lingüística, está constantemente en marcha en la vida social: es un *continuum* que va de los actos minúsculos de cada uno de nosotros, por lo general considerados como anodinos (corregir una "falta", sorprenderse de un acento, rechazar un uso, asociar un modo de decir a una característica social, etc.), a intervenciones considerables (cuestionamiento del derecho a la palabra de una categoría de hablantes, cambio de estatuto de una lengua, rehabilitación de un dialecto, etc.). Para todo ello hablaremos de prácticas glotopolíticas y ninguna comunidad escapa a tales prácticas. Estas son no solo obra de agentes particulares (profesionales de la lengua, docentes) o de instancias específicas (academia, medios masivos), sino también de todo hablante, sea consciente o no, sea pasivo o activo en los cambios que experimenta la sociedad.

Para una presentación detallada del concepto de glotopolítica tal como ha sido fundado por nuestra Unidad de Investigación Asociada en torno de las propuestas de L. Guespin y J.-B. Marcellesi, remitimos a los dos volúmenes siguientes:

Problèmes de Glottopolitique, 1985, editados por A. Winther, Mont Saint Aignan, Publications de l'Université de Rouen

Langages nº 83, 1986, dirigido por J.-B. Marcellesi, París, Larousse; consúltese el artículo de L. Guespin y J.B. Marcellesi "Pour la glottopolitique".

5. Las herramientas del análisis glotopolítico

Por cierto, son diversas, pero la sociolingüística provee un buen número de ellas, principalmente las *encuestas epilingüísticas*. Estas son los parientes pobres de la investigación sobre las ciudades (véanse las actas del coloquio internacional de Dakar, diciembre de 1990, *Des Langues et des Villes*, donde la dimensión denominada "actitudinal" no fue tomada en cuenta en los diversos trabajos).

Lo epilingüístico designa esencialmente los *juicios de valor* que las personas interrogadas formulan sobre las prácticas de lenguaje (propias o ajenas, de individuos o grupos). Esta noción se refiere también al modo

en que son puestas en palabras las *representaciones* de la actividad de lenguaje y del sujeto en el lenguaje. Evidentemente, deben tomarse dos precauciones. En primer lugar, la que consiste en recordar que hay una diferencia entre lo que la gente piensa, hace y dice, y que lo que recogemos en nuestras encuestas epilingüísticas son discursos. Luego, la que consiste en comprobar que las representaciones se construyen en la dinámica de los discursos, que no siempre ya-están-allí y que lo que las hace emerger es la verbalización misma.

En los límites del presente artículo, hemos elegido presentar cómo se efectúa esta encuesta epilingüística dando algunos ejemplos sobre nuestra ciudad, Rouen, que nos sirve de terreno para poner a prueba nuestras hipótesis antes de trasladarlas a otras ciudades.

6. Urbanización lingüística y hablas urbanas

6.1. Presentación del proyecto de investigación

Globalmente, y alrededor de nuestro enfoque del hecho gloto-político, el objeto de la presente investigación es plantear el dominio urbano como campo, es decir, como dominio específico de producciones de lenguaje dadas pero no uniformes. En otros términos, la especificidad de la ciudad es producir normas en un espacio donde coexisten e interactúan elementos (individuos y/o comunidades) que poseen atributos heterogéneos.

Esto lleva a definir el terreno como la problematización del campo urbano sobre un objeto aislable, localizado geográficamente, como lo es cada una de las ciudades estudiadas, y referida a un conjunto de fenómenos, observables dentro de ese espacio. La investigación que iniciamos no apunta, por cierto, a observar la diferencia entre cada una de las ciudades estudiadas.

Intentamos mostrar la pertinencia, para un estudio sociolingüístico, de un enfoque que apunta a describir el hecho lingüístico urbano por medio del discurso de sus habitantes, mediante un análisis de las representaciones, tales como nos las dejan oír los discursos relevados y que son uno de los elementos constitutivos de la ciudad en tanto que entidad.

En las cuatro ciudades estudiadas, lo que nos interesa es la puesta en palabras de las *fracturas urbanas* de todo tipo: geográfico, social, político. El Sena divide Rouen en Ribera Izquierda y Ribera Derecha; el hablar ruanés estigmatizado se denomina Ribera Izquierda cuando paradójicamente está muy presente en la Ribera Derecha. Los *sestieri* [barrios] de Venecia construyen la conciencia lingüística de una variedad veneciana llamada de modos diferentes según la pertenencia a tal o cual barrio. La ciudad de Atenas estructura un discurso dominante, hegemónico, sobre la lengua, junto a un conflicto entre prácticas y modelos de lenguaje; la caída del Muro de Berlín recompone el espacio urbano pero provoca nuevas formas de estigmatización del berlinés.

Nuestra pregunta de partida para cada uno de los sitios considerados se formula de este modo: *¿Es posible poner en evidencia procesos glotogénicos, entendiéndose que éstos son estudiados en una formación urbana?* De hecho, dos procesos dialécticamente organizados emergen evidentemente de esta primera interrogación: por una parte, la *individuación*, en la medida en que se plantea la relación entre habla local y habla urbana; y, por la otra, el *reconocimiento/nacimiento*, en la medida en que tales situaciones sociolingüísticas se vinculan con "las decisiones glotopolíticas simbólicas que se aplican a un sistema que era clasificado anteriormente como dependiente de otro, habiendo estado minimizadas así las diferencias lingüísticas, y que erigen estas diferencias en desviaciones significativas" (Marcellesi, J.B., 1986: 21-22).

Presentamos aquí los aspectos preparatorios de una operación de investigación organizada en nuestro laboratorio, titulada *Hablas urbanas*¹ y que es llevada a cabo paralelamente, es decir, al mismo tiempo y con los mismos métodos, en cuatro sitios: Atenas (Grecia), Venecia (Italia), Berlín (Alemania) y Rouen (Francia). Como lo hemos anunciado, nos limitaremos a explicitar, acerca de la urbanización lingüística, nuestra metodología, nuestro enfoque de lo que McConnel G.D. (1991: 31), en la exposición de su modelo de vitalidad lingüística, denomina *dimensión actitudinal*, asignándola al mismo tiempo a otros estudios. Vamos a ex-

1. Esta operación está bajo la responsabilidad global de Thierry Boulot y Nicolas Tsekos. La investigación propia sobre cada una de las ciudades fuera de Francia es realizada por Gabriela Gamberini (Centro Lingüístico Interfacoltà, Universidad Ca'Foscari, Venecia), Sybille Große (Fachbereich Romanistik, universidad de Postdám, Postdám) y Nicolas Tsekos (URA CNRS 1164). El grupo de trabajo se constituyó en enero de 1994.

poner aquí esencialmente la pre-investigación sobre Rouen (que constituye, como lo hemos señalado más arriba, el sitio-piloto de toda la operación) y más rápidamente las demás ciudades de las cuales no disponemos aún de todos los materiales de análisis.

6.2. Urbanizaciones lingüísticas, representaciones de las fracturas

6.2.1. Rouen²

Partiendo de la comprobación evidente de que no hay en Rouen una coincidencia estricta de las prácticas lingüísticas con las localizaciones urbanas³, sino que existe una estigmatización ribera izquierda/ribera derecha (la ciudad está atravesada por el Sena), la pregunta que nos formulamos a partir del marco general de la operación es dual. En primer lugar, ¿los hablantes ruaneses son conscientes de un hablar específico de su ciudad? Y luego, ¿la organización del espacio urbano es susceptible de influir en el sentimiento epilingüístico de estos hablantes? Sabiendo por lo demás que no hay descripción lingüística del habla ruanesa a la cual podamos referirnos, nuestra hipótesis de trabajo es la siguiente: si partimos del postulado de que el *cauchois* influye el ruanés en la medida en que existe un *continuum* normando-picardo, podemos servirnos de los elementos *cauchois* (es decir, consignados como tales en los trabajos dialectológicos y sociolingüísticos sobre este dialecto, especialmente P. Brasseur, 1984 y G. Lozay, 1982) como indicadores potenciales del ruanés.

El muestreo reunido para la investigación da cuenta del entorno urbano específico: se trata de realizar encuestas a estudiantes de escuela secundaria localizados en la Ribera izquierda y en la Ribera derecha; no

2. La pre-encuesta fue efectuada por cuatro estudiantes del seminario de metodología de la Maestría del Departamento de Ciencias del Lenguaje y Comunicación de la Universidad de Rouen: Jérémi Sauvage, Sylvie Fresneau, Christine Esnault y Sylvie Normand.

3. Los barrios populares están localizados en la ribera izquierda tanto en el discurso como en la realidad, pero en la periferia de la ribera derecha de Rouen se encuentra el barrio de Les Sapins, socialmente idéntico.

dialectófonos, francófonos en cuanto a lo lingüístico, por una parte, nativos y residentes en una de las dos riberas, por la otra. La encuesta recurrirá a dos métodos de recolección de datos: el paradigma de evaluación del hablante y el cuestionario escrito.

Algunas palabras sobre el paradigma de evaluación del hablante. La pre-encuesta (a cinco hablantes) está destinada a elicitar las categorías de evaluación para la encuesta propiamente dicha. Para hacerlo, realizamos cuatro bandas sonoras a partir de un texto artificial que hicimos leer a individuos representativos (seleccionados en función de su sexo -son hombres-, su edad -entre 50 y 60 años- y su característica urbana) de las cuatro variantes reconocibles. Agreguemos que contamos de hecho con formas controladas por los hablantes/lectores.

Las cuatro variantes son las siguientes:

- una variante de ruanés estigmatizado (que notamos menos estigmatizado porque retoma los regionalismos atribuidos ordinariamente al francés hablado en Rouen)
- una variante de ruanés muy estigmatizado (que notamos más estigmatizado porque retoma las formas atribuidas por lo común al ruanés popular)
- una variante que corresponde al francés estándar, sin marcadores específicos (regionales u otros)
- una variante exógena (de fuera de la Alta Normandía)

El texto grabado reúne indicadores potenciales del ruanés destinado a completar e incluso a confirmar la lista de los indicadores ya conocidos, como, entre otros, el enmudecimiento de los fonemas finales, el pasaje de la /e/ a la /a/, que se encuentra en el dialecto normando-picardo y a *fortiori* en *cauchois*. Presentamos el texto tal como fue testeado durante la pre-encuesta. Las partes reproducidas en negrita indican los lugares donde se supone que ocurrirá una variación en la pronunciación.

*Agnès Malandain et ses camarades de Rouen se sont rendus **bler** **sotr** à l'établissement pénitenciatre. La sécurité les a reçus dans le bureau des **gardes** qui se sont présentés l'un après l'autre. Agnès a assuré au syndicat des **gardiens** tout son appui. Quelle que soit la*

décision de la ville de Rouen concernant le licenciement d'une partie du personnel, la prison survivra à la crise.

Luego de haber hecho escuchar -a una sola persona por vez, sin testigos, y varias veces seguidas pero en diferente orden- los cuatro enunciados pregrabados, hicimos a cada una de ellas preguntas destinadas a elicitarevaluaciones en forma de calificativos o de ítems cualitativos. Por supuesto, grabamos esas producciones y podemos comprobar que el conjunto de los ejes de evaluación se organiza alrededor de los siguientes puntos:

- *Acento*: ¿La persona que habla tiene un acento? ¿Cómo caracterizar su manera de hablar (extraño, agradable, normal, ...)?
 - *Atributos socioprofesionales*: ¿Cuál es el oficio de la persona que les ha hablado? ¿Qué tipo de empleo le iría bien?
 - *Nacionalidad*: ¿Es francés?
 - *Origen*: ¿Dónde nació? (ciudad, región, barrio, etc.)
 - *Nivel de estudios*: ¿Qué título puede tener la persona que habló? ¿Tiene un buen nivel de estudios?
 - *Lugar de residencia*: ¿Dónde vive? (ciudad/campo, ribera izquierda, ribera derecha, etc.)
 - *Atributos personales*: Globalmente, ¿le parece agradable, simpática, tonta, atolondrada...?
- Particularmente,
- ¿Usted querría trabajar con él/ella?
 - ¿Cuál es su aspecto?
 - ¿Aceptaría usted que su hijo/a se casara con esta persona (o aceptaría salir con él/ella en un lugar público?)

Al final de esta fase de recolección de datos, hicimos llenar un breve cuestionario que será distribuido también en el momento de la pre-encuesta; está destinado, entre otras cosas, a identificar al encuestado (cf. anexos).

¿Qué nos revelan los ítems calificantes? Lo que surge de un primer análisis de la pre-encuesta es la existencia, en el discurso, de un habla ruanesa; localizada diferentemente, puesto que es atribuido tanto al conurbano cuanto sólo a la Ribera izquierda; además, de hecho es estigmatizada. Sobre las cinco personas interrogadas, tuvimos cuidado en

repartir los sexos: creemos que la estigmatización del ruanés puede diferir según este parámetro; de allí la necesidad, para la encuesta, de diferenciar los ítems calificantes según se dirija a un hombre o a una mujer.

Considerando por ejemplo el ruanés más estigmatizado, las tres muchachas entrevistadas responden del siguiente modo:

- *Acento: Sí, hay un acento, no agradable, muy marcado, anormal, gracioso, extraño, arrabalero.*
- *Atributos socioprofesionales: Desocupado, empleado de estacionamiento, estibador, obrero.*
- *Nacionalidad: Francés.*
- *Origen: Les Sapins (barrio popular de la ribera derecha), Rouen, Alta Normandía.*
- *Nivel de estudios: Abandona en 1er año, ...*
- *Lugar de residencia: ciudad/conurbano ruanés, ciudad/La grand Mare (barrio popular de la ribera derecha), ciudad.*
- *Atributos personales: no es simpático, agresivo, creído, vago, no agradable.*
- *Particularmente,*
¿querría trabajar con él/ella? No.
¿cuál es su aspecto? Cabellos largos, cuero negro, estibador
¿aceptaría que su hijo/a se casara con esta persona (o aceptaría salir con él/ella en un lugar público?) No.

Los muchachos, por el contrario, dan las siguientes respuestas:

- *Acento: sí, normando, gritón, chocante, no habitual, ronco, duro, ruanés*
- *Atributos socioprofesionales: obrero, trabaja en una fábrica, jefe de taller, comunista*
- *Nacionalidad: francés*
- *Origen: Ribera izquierda, nacido en la región de Caux (medio urbano)*
- *Nivel de estudios: Secundaria completa*
- *Lugar de residencia: ciudad/ribera izquierda, Darnetal (conurbano ruanés).*
- *Atributos personales: poco simpático, agresivo, irritable*
- *Particularmente;*

*¿querría trabajar con él/ella? [no explicitado], tal vez.
¿Cuál es su aspecto? Militante sindical, 1,80m, 90 kg, cabellos
largos, bigotes, gordo
¿aceptaría que su hijo/a se casara con esta persona (o ud aceptaría
salir con él/ella en un lugar público?) ¿Por qué no?, ningún pro-
blema.*

En cuanto a las demás ciudades, solo daremos al lector una visión general de los problemas específicos de cada una de ellas, y que interesan en alto grado a la investigación glotopolítica, y algunas indicaciones sobre el trabajo metodológico en curso, especialmente sobre el aspecto epilingüístico que se ha privilegiado.

6.2.2. Berlín

Generalidades. El marco general de la investigación se organiza en torno de una situación descrita en general en las relaciones de préstamos franceses al berlinés; por lo demás, creemos que importa evaluar, en una situación reciente de recomposición de la ciudad, los cambios eventuales de su configuración sociolingüística, que ha estado marcada por un empleo diferente del berlinés en las dos partes de la ciudad (P. Schlobinski, 1986, así como N. Dittmar et al., 1986). Luego, partiendo del postulado de que ciertos préstamos franceses al berlinés pueden constituir indicadores de ello, se trata de ver, a partir de éstos, si la reestructuración del espacio urbano recompone la conciencia lingüística de los hablantes.

Nuestras hipótesis de trabajo son las siguientes: esta recomposición tiende hacia una nueva forma de estigmatización del berlinés; esta estigmatización se debe a factores geopolíticos que provienen de la desaparición del Muro.

Recolección del corpus. Nuestra preocupación en cuanto al muestreo nos lleva a tomar en cuenta las relaciones con un público diversificado en cuanto a las prácticas profesionales de los sujetos, en la medida en que suponemos que la actividad de lenguaje en el trabajo es uno de los elementos fuertes de la construcción del sentimiento epilingüístico. Además, el muestreo se refiere a una población de 25 a 35 años, relativamente más afectada por los recientes cambios. Los hablantes

son nativos por partes iguales del Este y del Oeste de Berlín.

La encuesta se realiza en dos formas:

- a) la técnica llamada del "locutor enmascarado", que consiste en ocultarle al receptor las características sociales del emisor. Se espera así recoger más eficazmente informaciones sobre los juicios de valor de los hablantes respecto de la práctica del berlinés,
- b) un cuestionario escrito para recoger informaciones sobre las representaciones del uso del berlinés.

Paradigma de evaluación del hablante. Se trata de constituir una banda sonora de un texto leído por la misma persona en tres variedades distintas:

- una variante con once préstamos del francés al berlinés
- una variante en alemán estándar
- una variante que mezcla berlinés, alemán estándar e invención.

La pre-encuesta (escucha de la banda sonora, entrevista y cuestionario escrito), efectuada a cinco personas, sirve para establecer las categorías de evaluaciones y las preguntas para la encuesta propiamente dicha.

6.2.3. Atenas⁴

Problemática. El terreno sociolingüístico griego se caracteriza desde 1976 por una inversión de una situación descrita en términos de diglosia entre una lengua institucional, la *katharévousa*, y una lengua popular, la *dhimotiki*. Este cambio tuvo repercusiones importantes tanto sobre las prácticas de lenguaje como sobre la representación de estas prácticas. Actualmente, el griego moderno puede ser concebido como un conjunto de prácticas lingüísticas fuertemente variacionales que superan esta bipolaridad (Tsekos N., 1991). Concretamente, la institucionalización de la lengua popular antaño dominada trajo aparejada una desaparición progresiva de la *katharévousa*, cuyas formas subsisten aún a la vez desvalorizadas y sobrevaluadas según las situaciones de interacción.

4. Esta investigación da lugar actualmente a un trabajo de tesis de Nicolas Tsekos *L'après diglossie en Grèce: enquête épilinguistique dans la ville d'Athènes*, bajo la dirección del profesor emérito Jean-Baptiste Marcellesi.

Naturaleza del conflicto y formulación de preguntas. Por lo demás, se comprueba una construcción y vehicularización de las normas alrededor de los grandes centros urbanos, Atenas entre ellos, que adquiere su especificidad por dos hechos: su hegemonía glotopolítica, por una parte, y su superioridad demográfica notable, por la otra.

Tres conjuntos de preguntas se dibujan a priori acerca de la representación de la realidad sociolingüística por los hablantes. Estas preguntas desarrollan la hipótesis de que existe actualmente un conflicto, al menos ideológico, entre las prácticas lingüísticas y un modelo idealizado de lengua, que procede del peso de la herencia cultural de la Antigüedad sobre la construcción de la identidad neogriega.

Respecto de los hablantes, puede preguntarse entonces:

- a) ¿son conscientes de la variación? ¿jerarquizan esta variación?
- b) ¿dan prueba de una conciencia normativa? ¿cómo se la construye?
- c) ¿en qué medida integran el discurso dominante?

El muestreo se organiza en torno de las variables de edad, lengua de escolarización y papel de la lengua en las prácticas profesionales. Los hablantes deben residir en Atenas desde hace veinte años y, desde el punto de vista social, pertenecer a las capas medias. La encuesta se desarrolla en tres momentos: un cuestionario escrito y entrevistas semi-dirigidas para la parte cuantitativa y encuestas del tipo "locutor enmascarado" para la parte cualitativa.

6.2.4. Venecia

Presentación. Formulada de manera general, la pregunta de partida puede ser la siguiente: ¿cuáles son las tendencias actuales que se desprenden del discurso epilingüístico de los venecianos? Lo que lleva a enunciar en tres nuevas interrogaciones, que son otras tantas hipótesis iniciales:

- a) ¿Hay reconocimiento de una variedad veneciana en la conciencia de los hablantes?
- b) ¿Cómo se ubica esta habla veneciana respecto del italiano estándar?

c) ¿Tienen estos hablantes una conciencia normativa respecto de esta habla?

Más precisamente, la disposición veneciana en "barrios" y la estratificación social concomitante se traducen en la conciencia epilingüística por medio de discursos normativos estructurantes (producción y reconocimiento de una norma de uso propia del lugar, factor de identidad). Se encuentran así aspectos caracterizadores, estigmatizadores, que constituyen factores de individuación entre "sestieri".

El muestreo debe tomar en cuenta esta hipótesis eligiendo hablantes de nivel socioeconómico similar, por una parte, disímil, por otra parte, en barrios diferentes. La franja de edad desempeña un papel cierto en los usos del veneciano y el italiano y constituye entonces un elemento contrastivo indispensable para la investigación epilingüística.

La encuesta se desarrolla en varias etapas:

- a) una pre-encuesta destinada a validar las herramientas metodológicas de recolección de los datos,
- b) la encuesta misma, constituida de entrevistas semidirigidas y de cuestionarios escritos.

Pre-encuesta: primeras direcciones. Los elementos que ofrece la pre-encuesta provienen por una parte del procesamiento de cuestionarios distribuidos en diversas categorías socioprofesionales y en diferentes barrios de Venecia muy marcados desde el punto de vista sociocultural: ya se trate de los sestieri de Castello o de Cannareggio reputados como populares, o los de San Marco o de Dorsoduro, reputados, por el contrario, como elegantes. Las personas que respondieron (exactamente cincuenta también igualmente repartidas) son de edades diversas: de 18 a 61 años. Por otra parte, hemos realizado cierto número de entrevistas semidirigidas cruzando los tres factores edad, categorías socioprofesionales y lugar de residencia.

La situación del veneciano es en sí poco destacable de los demás lugares diglósicos: los discursos muestran que el veneciano domina en la esfera privada, mientras que el cuestionario muestra que, en la esfera pública, lo que domina de manera aplastante es el italiano. Se encuentra también una competencia pasiva fuerte junto a una competencia activa menguada o asimilada a formas intermedias entre el italiano y el vene-

ciano. Podríamos glosar más aún, pero el hecho interesante sigue siendo que el veneciano, en tanto que lengua de comunicación, finalmente no es puesto en discusión: existe en la conciencia lingüística de los habitantes de Venecia, y lo que muestran las entrevistas forma parte, se declaren o no hablantes de la variedad, de la identidad urbana: "un verdadero veneciano habla en veneciano", "Cuando hablo veneciano, me siento más yo", "Soy veneciano y quiero hablar en veneciano".

7. Conclusión

Estos primeros elementos de reflexión dan, esperamos, una idea del modo en que encaramos nuestras investigaciones glotopolíticas. Señalemos que se trata para nosotros de una etapa de observación y descripción, susceptible de explicar lo que provoca una tensión en la actividad lingüística y lo que podría estar en el origen del cambio. Más profundamente, querríamos convencer de que una política lingüística de la ciudad no puede prescindir de este tipo de estudios. La construcción del "lazo social", que interesa a la sociedad entera y que constituye el principal desafío en las ciudades, pasa inevitablemente por el problema del lenguaje.

8. Anexo: encuestas

Estado civil

Año de nacimiento

F M

Establecimiento al que concurre

Año

Profesión del padre

Profesión de la madre:

Lugar de nacimiento:

Rouen

Conurbano ruanés

Alta Normandía

otros (precisar)

¿Vivió allí más de cinco años?

sí/no

Domiciliado/a en:

Rouen (en este caso, ¿en qué barrio?)

conurbano ruanés (¿en qué comuna?)

Alta Normandía

otros (precisar)

¿Desde hace cuánto tiempo?

Evaluación de las prácticas

Cree usted que en Rouen se habla más (clasifique por orden de preferencia, elija al menos dos)

un francés normal

un tipo de argot

un francés regional

un tipo de patois

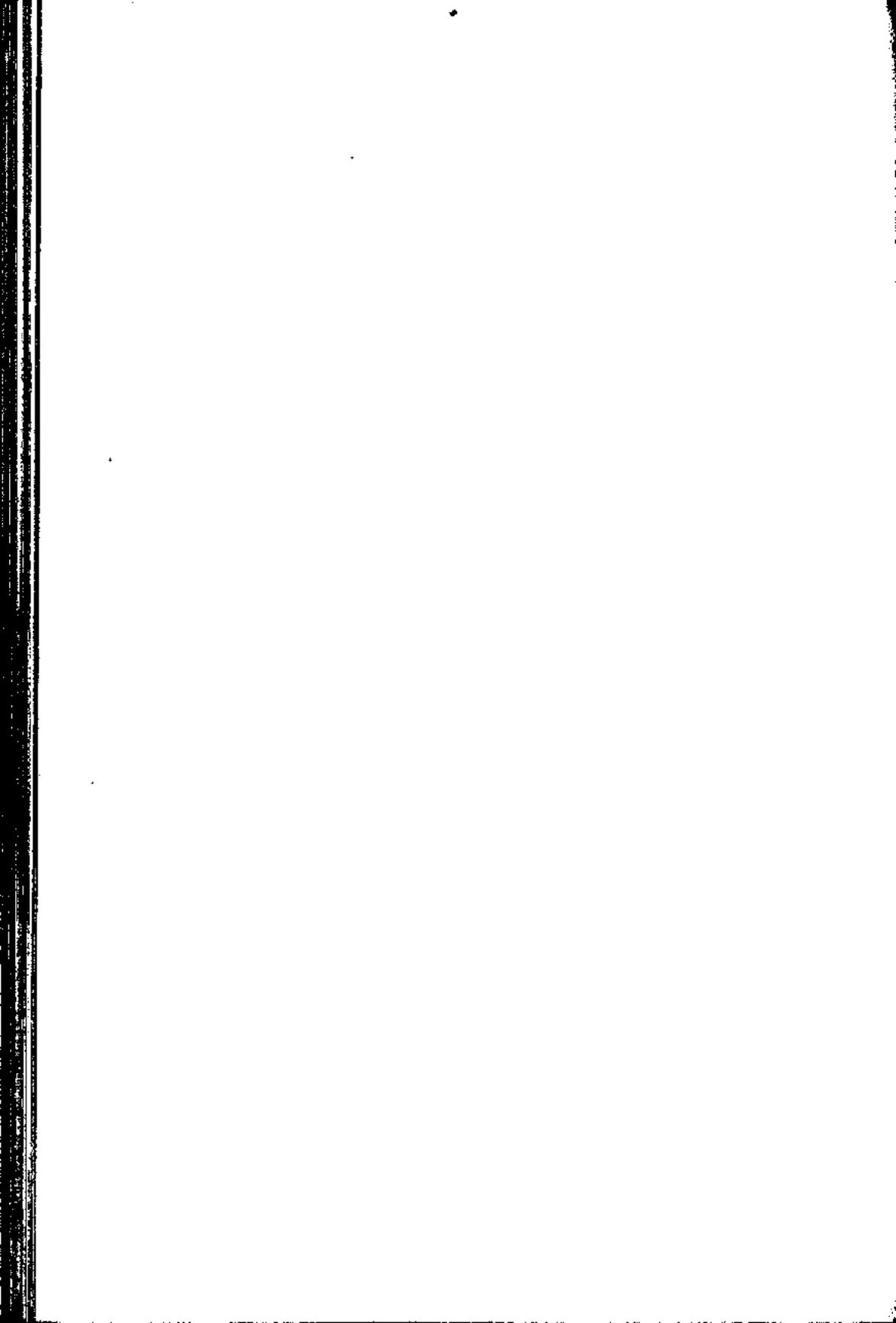
En Rouen, se habla

bien/mal

Bibliografía

- Brasseur, P. (1984). *Atlas linguistique et ethnographique normand*, Editions du CNRS, París.
- Caitucoli, C., Sanogo, L.M. y N. Tsekos (1994). "Le passe-muraille: réalités linguistiques en Afrique et en Grèce", comunicación en el Coloquio *Badume, standard, norme*, 2, 3 y 4 de junio de 1994, GRELB, Brest (por aparecer en las Actas).
- Calvet, L.-J. (1993). "Ce que l'école de Chicago peut apporter " la sociolinguistique", en *Lengas* n° 34, URA 1052, Université Paul Valéry, Montpellier, pp 7-17.
- Calvet, L.-J. (1993). "Français et urbanisation", en *Le français dans l'espace francophone (Description linguistique et sociolinguistique de la francophonie)*, Tomo 1, Honoré Champion, 431449.
- Chauvin, M. (1985). "Transformation d'une forme régionale de français en une variété urbaine", en *International Journal of the Sociology of Language*, n° 54, Mouton de Gruyter, Amsterdam, pp 57-77.
- Dulong, R. (1989). "La production langagière des sites H.L.M.", *Travail et Pratiques langagières*, 25-26 de abril de 1989, Réseau Langage et Travail, P.I.R.T.T.E.M., C.N.R.S. París, pp 433-439.
- Lindenfeld, J. (1985). "Le marché dans la ville; un lieu de sociabilité " travers la parole", en *Langage et société* n° 33, Maison des Sciences de l'Homme, París, pp 7-32.
- Lozay, G. (1982). *Analyse d'une situation linguistique en pays de Caux. Le canton de Yerville*, tesis de 3er ciclo, Université de Rouen, Mont Saint Aignan, 280 páginas.
- McConnel, G.-D. (1991). "Une mesure de la fonctionnalité des langues: quelques applications", en *Des langues et des villes*, A.C.C.T., Didier-Erudition, pp 29-48.
- Marcellesi, J.-B. (1986). "Actualité du processus de naissances de langues en domaine roman", en *Cahiers de linguistique sociale* 9, GRECSO/ Université de Rouen, Mont Saint Aignan, pp 21-29.

- Marconot, J.-M. (1991). "Aspects de la sociolinguistique: les deux enquêtes sur Nîmes", en *Lengas* n° 31, URA 1052, Université Paul Valéry, Montpellier, pp 179-188.
- Morrachini, G. (1991). "Enquête sur la situation sociolinguistique corse: l'UFR de sciences de l'Université de Corti", en *Lengas* n° 31, URA 1052, Université Paul Valéry, Montpellier, pp 59-92.
- Rittaud-Hutinet, C. (1991). "Schémas intonatifs des signes vocaux et français régional: le français de Besançon", en *Lengas* n° 31, URA 1052, Université Paul Valéry, Montpellier, pp 145-163.
- Tsekos, N. (1991). "Aspects polynomiques du grec moderne", *Les langues polynomiques*, PULA n° 3/4, Université de Corse, Corti, pp 403-409.
- Walter, H. (1991). "A la recherche du vocabulaire régional de Haute-Bretagne", en *Lengas* n° 31, URA 1052, Université Paul Valéry, Montpellier, pp 165-178.
- Wanner, A. (1993). "La situation de la langue vernaculaire dans les confins catalano-occitans. Enquêtes sociolinguistiques comparatives " Salses (Pyrénées-Orientales) et Sigean (Aude)", en *Lengas* n° 33, URA 1052, Université Paul Valéry, Montpellier, pp 7-124.
- Bretschneider, A. (1973). "Berlin und Berlinisch in der märkischen Sprachlandschaft", en *Jahrbuch des Vereins für niederdeutsche Sprachforschung*, Wachholtz, Hamburgo/Neumünster, pp 68-84.
- Dittmar, N., P. Schlobinski e I. Wachs (1986). *Berlinisch: Studium zum Lexikon, zur Spracheinstellung und zum Stilrepertoire*, Berlin Verlag Arno Spitz, Berlin.



Inés Pozzi-Escot

*Reflexiones sobre la política
lingüística peruana*

Universidad de San Marcos

Una primera versión de este artículo apareció en *Amazonia Peruana*,
Vol.23, diciembre de 1993, CAAAP.
La presente incluye adiciones y modificaciones.

1

La aprobación en el Perú, en 1969, de una nueva Constitución invita a una reflexión sobre la política lingüística peruana, explícita o implícita. Para concentrar nuestro análisis, creo conveniente fijar límites en el tiempo y lo haré dirigiendo mi atención a los últimos 25 años, desde la irrupción del gobierno revolucionario del General Velasco a la fecha. Escojo este período porque ha sido el que abordó la cuestión lingüística con más decisión y realismo, fuera de que nos planteó las interrogantes más profundas sobre nuestra identidad.

2

Antes de seguir adelante con este análisis de la política lingüística de las dos últimas décadas, debemos detenernos para una clarificación de términos que se hace imprescindible. Los que me preocupan fundamentalmente son: lengua nacional, lengua oficial y lengua estándar.

Lengua nacional y lengua oficial tienen en común que no dependen de variables lingüísticas sino de variables de otro orden: políticas, sociales, etc. Según Paul L. Garvin, la denominación de lengua nacional abarca dos sentidos: el primero equivalente a una lengua que "sirve a todo el territorio de una nación en lugar de hacerlo sólo para una región o subdivisión étnica", y el segundo, el de "una lengua (que) funciona como símbolo nacional" (Garvin 1973:25). Si nos basamos en el primer

sentido, el castellano es lengua nacional en el Perú indudablemente, pero, en cuanto al segundo sentido, habría algún problema puesto que el Perú no es un país cultural o lingüísticamente uniforme pese a que nuestra convivencia con el castellano y la cultura hispánica dura varios siglos. El castellano es siempre, para algunos sectores del país, la lengua que vino con el invasor y que no puede representarnos como sí lo pueden hacer las lenguas ancestrales mayores, el quechua o el aimara. En todo caso, el Perú se ha librado de la dolorosa tarea de elegir una lengua nacional como ha ocurrido con tantos pueblos que se independizaron del yugo colonial. Nuestra gesta emancipadora no cuestionó la validez del castellano como lengua representativa del nuevo país. Tuvimos la suerte de que la lengua que heredábamos como lengua nacional era una lengua de ámbito mundial que permitía, con ciertas limitaciones, la comunicación interna y externa.

El mismo Garvin aclara que el criterio de definición para una lengua oficial "es el reconocimiento oficial por una autoridad gubernamental" (*Ibid.*:25). Por lo tanto, la oficialización de una lengua, en principio, no está subordinada a su condición lingüística; vale decir, a si ha sido normada mediante la elaboración de gramáticas, diccionarios, etc. Sin embargo, como lo hace notar Garvin, por lo general, las lenguas oficializadas o poseen ya normas de pronunciación, gramaticales, de escritura y estilísticas explícitas o éstas están en trance de ser fijadas. Recordemos que a las lenguas internacionales como el castellano, el inglés y el francés, para citar ejemplos conocidos, les ha tomado siglos uniformizar sus usos en un código estándar. En el prólogo de una edición modernizada, en puntuación y ortografía, de la *Nueva Crónica y Buen Gobierno* de Huamán Poma, se señala, en relación con la época en que la obra fue escrita, que "la ortografía de esos tiempos era vacilante y variable" (1990:14). Sin embargo, el castellano era la lengua oficial de estos reinos. Es cierto que las nuevas lenguas que ingresan a la esfera política en el mundo de hoy, con la escritura tan difundida y la hegemonía de los medios de comunicación masiva, tienen que ser objeto de acción deliberada -de tratamiento- para ponerlas en capacidad de uso en plazos relativamente cortos. Así surge la planificación lingüística, de la cual el mundo moderno nos da ejemplos impresionantes.

La oficialización puede tener sus límites. Una lengua puede ser oficializada para todo el país o para una parte de él solamente. En consecuencia, puede darse una doble oficialización por zonas, como

ocurre en España en las comunidades autótonomas. Tomemos el caso de Cataluña donde el catalán es oficial a la par que el castellano; o sea, que se trata de una co-oficialidad. La Ley de Normalización Lingüística de Cataluña señala que el catalán es la lengua específica del gobierno y la administración local de Cataluña aunque los habitantes de Cataluña tienen el derecho de ser atendidos en cualquiera de las dos lenguas oficiales. En cuanto al campo educativo, la Ley citada establece que el catalán es la lengua específica de la educación en todos los niveles como lengua instrumental, fuera de ser lengua enseñada como asignatura.¹

En el caso de España y Cataluña, la oficialización está marcada en términos del espacio geográfico-político así como en los rubros en los cuales rige: gobierno y administración local, educación, etc. A nivel general, no hay una definición única de lo que implica declarar oficial a una lengua. Esto tiene que ser establecido por leyes complementarias.

Ya hemos adelantado algunas ideas sobre la estandarización al tratar sobre la oficialización de lenguas. La literatura sobre la estandarización y lengua estándar es amplia e incide en el esfuerzo por eliminar diferencias ahí donde hay variedades diversas de una misma lengua, a fin de lograr cierta homogeneidad. Se trata de privilegiar una variedad existente entre otras, o de crear un sistema artificial concebido para la escritura, por ejemplo, y que nadie usa en el habla, como es el caso del *bausa* estándar (Wolff: 1991:21) en el África occidental.

Fishman sostiene que el proceso de estandarización incluye dos pasos: la fijación del modelo por imitar y la promoción de este modelo (1968:761). Por "fijación" ha de entenderse la codificación; vale decir, la

1. Recalquemos que el catalán es hablado en España por más de 6 millones de hablantes de los territorios de habla catalana; en la Comunidad Autónoma, según el censo de 1986, 64% de la población habla el catalán y 90% lo entiende. Y dato sumamente revelador: desde que el catalán fue reintroducido obligatoriamente en el sistema educativo y utilizado en radio, televisión y prensa, los jóvenes de 15 a 19 años tienen más altos niveles de competencia en la lengua que sus mayores (New Lang. Planning Newsletter, 1992, Vol.6, N°3,p.1). Para la comparación con el caso peruano del quechua, por ejemplo, notemos que el catalán es una lengua circunscrita en su uso prácticamente a España y el sudeste de Francia. Sin embargo, los catalanes, con la voluntad indeclinable de hacer valer su lengua, siguen aumentando el número de sus hablantes, enseñando la lengua a los migrantes y a niños y jóvenes, al punto que pudieron darse el gusto supremo de dirigirse al mundo en catalán al inaugurar los juegos olímpicos de 1992 ante el rey de España, hispanohablante. Esta es una lección para nuestros políticos que tan fácilmente tiran la esponja y deshaucian al quechua (cf. Chirinos Soto, 1984:99).

explicitación de las normas de pronunciación, de gramática, de escritura, en manuales, gramáticas normativas y diccionarios. Generalmente, alguna agencia con autoridad -ya sea el Ministerio de Educación o una Academia de la Lengua- se encarga de fijar las normas y su promoción corresponde a las escuelas, los medios de comunicación de masas y a los escritores representativos.

3

Volviendo a nuestro tema, ¿qué había como política lingüística en la década del '60 que pudiera presagiar ese fermento extraordinario de la década del '70?

En 1971, Donald F. Solá, lingüista estadounidense, en una ponencia sustentada en el Simposio de Puerto Rico del PILEI (Programa Interamericano de Lingüística y Enseñanza de Idiomas) y titulada *Tipología de la Política Lingüística*, comentaba que en el Perú que él visitó en 1959; se desarrollaba en la selva un programa de educación bilingüe, por el cual se podría decir que "el gobierno peruano tenía una política explícita de educación bilingüe para las escuelas selváticas" en las que se alfabetizaba a los niños en su propia lengua antes de iniciar la enseñanza del castellano, pero en la sierra el gobierno "parecía seguir una política completamente opuesta a la que se seguía en la selva" (Solá 1974:6), inhibiendo el uso de las lenguas nativas tanto para la educación de los niños monolingües de la lengua vernácula como para la educación de adultos analfabetos. Lo extraordinario era que las condiciones de monolingüismo en vernáculo se manifestaban en forma igualmente impresionante en ambas regiones. Esta constatación llevó a Solá a calificar de "inconsistente" a esta política contradictoria y a postular como una categoría de su tipología, la bipolaridad: consistente-inconsistente.

En otro párrafo de su ponencia, Solá anotó que después de haberse desarrollado "un breve y muy localizado proyecto experimental en la sierra, el gobierno peruano produjo una declaración al efecto de que el quechua se debería emplear en las escuelas cuando fuera necesario", lo que podría aceptarse como una política positiva salvo que, señalaba, su falta de precisión la anulaba. Agregó Solá que la reacción del personal del Ministerio de Educación fue reinterpretar "cuando fuera necesario" para significar "lo menos posible". Así que, "lo menos posible" fue la

política implícita del gobierno, totalmente contraria a la política explícita que sí tenía ciertos méritos, pero por la falta de detalles clarificadores no podía tener ningún significado real" (*Ibid.*:7). En consecuencia, según este testimonio de un lingüista cuyo interés profesional radicaba en el quechua, inconsistencia y vaguedad son las características de la política lingüística de la década de 1960 a 1969.

Un evento importante sirvió de estímulo intelectual y acicate a la década del 70 en términos de política lingüística: la *Mesa Redonda sobre el monolingüismo quechua y aimara y la educación en el Perú*, convocada en 1963, por un grupo de educadores, antropólogos y lingüistas en la Casa de la Cultura del Perú, presidida entonces por José María Arguedas. El país estaba recibiendo en esos años el influjo de una nueva hornada de científicos sociales, en especial, de lingüistas cuyos aportes habían de marcar las décadas sucesivas. El gran vocero de esa corriente fue Alberto Escobar, a quien correspondió sustentar la primera ponencia titulada: *La Lingüística y el Problema de la Población Monolingüe Quechua y Aimara*, cuya presentación y debate ocuparon la primera sesión. Al presentar al ponente, José María Arguedas dijo: "Cedemos la palabra al Dr. Alberto Escobar que va a tratar sobre el primer tema que es la alfabetización y el establecimiento de una *política lingüística peruana*". Subrayo estas tres últimas palabras porque indican la intención de la ponencia: delinear una política lingüística peruana.

La ponencia de Escobar y el debate que suscitó son de importancia ya que destacan los problemas que debían ser materia de decisión; vale decir, de política lingüística. Enumeremos algunos de los problemas que lo preocupaban: 1. El Perú es un país plurilingüe con una alta proporción de hablantes de lengua vernácula que desconocen la lengua oficial o la manejan apenas. 2. No existe, por ende, una lengua común que permita la comunicación en todo el territorio. 3. Se confunde alfabetización con castellanización como si fueran un solo proceso y así se hacen fracasar ambas acciones. 4. Se ignora que la enseñanza del castellano a los vernáculos hablantes exige textos y metodología específicos, pues la enseñanza de una lengua materna no es equivalente a la enseñanza de una segunda lengua. 5. La educación oficial cierra los ojos a la realidad e impone una sola lengua de enseñanza como si todos los educandos fuesen hispanohablantes. 6. Tanto el grupo mestizo como los quechua-hablantes adultos, campesinos o no, por prejuicios diversos, se oponen al uso de las lenguas aborígenes en la escuela.

La propuesta de Escobar es comenzar la educación de los educandos de lengua vernácula en su lengua materna para luego introducir el aprendizaje del castellano de manera sistemática. En esta primera fase en lengua materna, se ha de cumplir la alfabetización (lectura y escritura). Escobar es muy cuidadoso de esclarecer en su propuesta que no se trata de desplazar las lenguas aborígenes con la enseñanza del castellano sino que éstas "coexistiendo con la lengua general que en el Perú sería el español, mantendrían su vigor en ambientes geográficos o sociales más reducidos" (*Ibid.*:28). La tesis de Escobar sobrepasa los linderos del debate entre hispanistas e indianistas y avizora un *Perú bilingüe* en ciertas zonas y para ciertas clases sociales.

En la discusión que se suscitó al finalizar su ponencia, Escobar insistió: "...Lo que nosotros deseamos que tenga un cambio, es la política del Ministerio en la apreciación del problema de la escuela y el problema de las lenguas aborígenes; y esta política, tal como está hoy día planteada, está planteada en términos que equivalen a suponer que el Perú es un país monolingüe (mientras que la observación de la realidad nos descubre que el país es plurlingüe) y omite que el Perú es lo que se llama en términos corrientes un país subdesarrollado, y que la consideración del problema lingüístico es básica para combatir el subdesarrollo..." (*Ibid.*:36). La relación entre desarrollo y política lingüística está aquí enunciada.

Fuera del tratamiento de las lenguas aborígenes y del castellano en la educación formal, algunos asistentes a la Mesa Redonda, entre ellos el antropólogo John Murra, se preocuparon por destacar que concernía a una política lingüística peruana tratar sobre el "futuro de los idiomas aborígenes en una dimensión mayor que la de la alfabetización en su nivel elemental". Esta línea de discusión lleva a Oscar Núñez del Prado, ya dentro de la discusión de la segunda ponencia sobre experiencias de alfabetización con adultos y con niños en Cuyochico, a plantear la pregunta: "...¿podríamos conseguir en el Perú que el quechua y el aimara tengan la categoría de idiomas oficiales, también, paralelamente al castellano?" (*Ibid.*:74). Murra contesta que depende de lo que los peruanos quieran hacer, pero que está seguro que Núñez del Prado "muy bien puede imaginarse un Perú que no sea sólo multicultural sino que tenga varios idiomas oficiales". Recordemos que ese diálogo vibrante se realizó en 1963 y que Arguedas informó en ese momento que esa misma noche un diputado cuzqueño presentaba un proyecto de ley para hacer

al quechua y al aimara. lenguas oficiales así como para lograr que los funcionarios que tuvieran que tratar con público monolingüe fuesen quechuahablantes. Ahí parece haber un error de transcripción o de concepción porque en nada ayudaría a un monolingüe aimara el que el funcionario fuese bilingüe en castellano y quechua, pero valga la intención de bilingüismo. La Mesa Redonda plantea así dos temas centrales a la política lingüística peruana: la oficialización de lenguas vernáculas y el fomento del bilingüismo.

En la tercera y última sesión, uno de los temas discutidos es el de la integración como solución a esa fragmentación social, a esa incomunicación, a ese disloque a que varios oradores se han referido. John Murra pide que la integración no sea entendida como algo unilateral, sino que se vean los aportes del mundo andino del cual la civilización occidental tiene mucho que aprender. El filósofo Carlos Cueto avanza el análisis de esta idea hacia lo que hoy llamamos la interculturalidad al proclamar: "El Perú que nosotros queremos tiene que resultar de una integración multilateral, ya no sólo bilateral, porque el Perú es un país ya no dicotómico culturalmente, sino que culturalmente es multicotómico; tiene que ser una integración múltiple..." (*Ibid.*:120). Queda claro también que las soluciones al problema-Perú tienen que ser interdisciplinarias.

4

Los debates de la Mesa Redonda de 1963 habían mostrado que la política educativa y la política lingüística tenían que ir de la mano en un país con las características sociolingüísticas del nuestro; estas políticas debían estar enraizadas además en proyectos de desarrollo que modificasen el contexto de dependencia interna y externa. Por esta extraordinaria coincidencia, al producirse la revolución política de 1968, el gobierno revolucionario llama al Ministerio de Educación a algunos de los participantes de la Mesa Redonda de 1963 para ocupar puestos claves y se presenta una oportunidad nunca habida para incorporar algunas de las ideas aportadas. En el *Primer Seminario Nacional de Educación Bilingüe*, realizado en enero de 1972; en un ambiente de gran agitación ideológica, un grupo de asistentes pide la oficialización de todas las lenguas autóctonas habladas en el Perú, sin lograr consenso. Un primer producto de este período que plasma ideas bullentes, es la Ley General

de Educación 19326 de 1972, especialmente en los artículos 12º, 98º, 246º y 301º.

El texto del artículo 12º es: "La educación considerará en todas sus acciones la existencia en el país de diversas lenguas que son medios de comunicación y expresión de cultura, y velará por su preservación y desarrollo. La castellanización de toda la población se hará respetando la personalidad cultural de los diversos grupos que conforman la sociedad nacional y utilizando sus lenguas como vehículo de educación".

Aquí se reconoce el multilingüismo peruano y la diversidad cultural y se afirma la voluntad del Estado de respetar esta diversidad y contribuir al *desarrollo de las lenguas*. (Mi subrayado). Se postula con este "desarrollo de las lenguas" su adecuación para un uso moderno de ellas, ampliando su léxico, por ejemplo, con terminologías técnicas. La castellanización se distingue de la hispanización, encuadrándola como enseñanza de un segundo idioma a educandos con una cultura propia que debe ser valorizada.

El artículo 98º incide en la visión global dentro de la cual tienen que ordenarse, las lenguas vernáculas como lengua materna de los educandos, el castellano como segunda lengua aprendida para lograr la comunicación interna mediante una lengua común que funcione como lengua nacional, y las lenguas extranjeras como soportes de la información científica y tecnológica, y la comunicación externa, a nivel mundial. Una vez más se insiste en la defensa de la "personalidad cultural" del educando para evitar el efecto destructivo de los modelos de conducta y pensamiento foráneos que penetran a través del aprendizaje de lenguas extranjeras. La defensa de las lenguas y culturas que nos nutren y el fomento de su reconocimiento y respeto fue un eje central de la política lingüística, expresada en la Ley 19326 de 1972. El texto del artículo 98º es el siguiente:

"El aprendizaje de los idiomas extranjeros en los centros educativos se realizará de modo que no constituya factor de perturbación y alienación de los educandos ni de imposición cultural. Puede iniciarse a partir del primer ciclo de acuerdo a la metodología de enseñanza de segunda lengua.

Se fomentará el aprendizaje de las lenguas vernáculas. Los centros

educativos darán facilidades para el conocimiento de dichos idiomas y de su influencia en la lengua y culturas nacionales”.

El artículo 246º se ocupa de la utilización de la lengua vernácula para facilitar la alfabetización y castellanización, con lo cual se elimina, de las escuelas y de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la abominable proscripción de las lenguas vernáculas. En el artículo 301º se considera obligatorio el aprendizaje de una lengua vernácula en la formación magisterial, a fin de evitar la incomunicación verbal tan frecuente entre maestros y alumnos y al mismo tiempo contribuir a elevar el *status* de estas lenguas vernáculas.

5

El año 1972 es también histórico por la aparición de la primera *Política Nacional de Educación Bilingüe*. Nace como un producto depurado por la meditación del caudal de ideas y tendencias vertidas en el “Primer Seminario Nacional de Educación Bilingüe” en enero de ese año. Su importancia no ha disminuido con el tiempo, ni ha dejado de tener vigencia su llamado de atención sobre el complejo entroncamiento de lo lingüístico en lo socio-económico, a tal punto que señala como primer objetivo de la educación bilingüe lo siguiente: “Propiciar en las comunidades de lenguas vernáculas, la interpretación crítica de su realidad socio-económica para su participación espontánea, creadora y consciente en el proceso de cambio estructural orientado hacia la eliminación de los mecanismos de dependencia y dominación” (Ministerio de Educación 1972:10). Esta idea se reitera en los Lineamientos de Política: “...Por lo tanto, la alfabetización y la castellanización, entendidas como un proceso pedagógico al margen del enfoque socio-económico, son improductivas e indeseables” (*Ibid.*:9). Lástima que aún no hemos captado el verdadero sentido de esta afirmación y a menudo se enfoca la educación, en cualquiera de sus modalidades, como algo aislado de las necesidades vitales de todo orden, sin comprender que educar es *educar en la vida para la vida*, que no se educa a un hombre si no se le enseña a participar en el proceso productivo y mejorar sus condiciones de existencia y las de su hábitat.

6

La idea de la oficialización de las lenguas se concreta por primera vez en 1975 con el Decreto Ley N°21156 de oficialización del quechua que reconoce al quechua como lengua oficial del Perú, junto al castellano.

El decreto oficializa a todas las variedades del quechua y no a una sola, con lo cual se gana la batalla del reconocimiento público de la equiparidad de todas las variedades del quechua. El Instituto de Estudios Peruanos en un detallado análisis que dedicó a este decreto lo califica "entre las medidas más audaces y creativas generadas en la historia social del continente" (Escobar y otros, 1975:64), y lo comprende dentro de las medidas de reestructuración de las relaciones de poder, emprendidas por el gobierno revolucionario de 1968, con el fin de reorientar a la sociedad peruana "hacia un modelo igualitario que acabe con los desequilibrios internos y busque conformar una nación social y culturalmente integrada en todos sus niveles" (*Ibid.*:63). Creo que es importante anotar que los autores de *Perú, ¿país bilingüe?* ven la oficialización del quechua como un desafío que consiste "en convertir orgánica e institucionalmente al Perú en una sociedad bilingüe"; con nuevas bases de interacción entre los grupos dominantes y los dominados. Reiteremos: el análisis de la oficialización del quechua hecho en el libro que venimos citando, no se trata de una acción de política lingüística aislada. Retomando el eco de lo que ya señaláramos en la Política Nacional de Educación Bilingüe de 1972, la oficialización del quechua y su implementación se ven exitosas si van acompañadas de cambios profundos en el plano económico y de poder político, si se entienden como parte de la transformación de la sociedad peruana en su conjunto.

El decreto no pudo ser implementado, salvo en un aspecto poco trascendente: la publicación de las gramáticas y diccionarios correspondientes a las principales variedades del quechua. El giro político que se produjo a nivel del país abortó esta reforma y nos dejó con la incógnita de lo que pudo haber sido. Pienso, sin embargo, que hubo errores de concepción en el Decreto, pese a sus aciertos e indiscutibles buenas intenciones. De un lado, que debió ser una oficialización *restringida*, para aquellas zonas que censalmente habían resultado con altos números de monolingües de quechua y/o de bilingües de quechua y castellano.

El gradualismo ha probado ser, en la mayoría de los casos, más manejable que la imposición arbitraria. El Decreto establecía la enseñanza obligatoria del quechua a partir del siguiente año escolar, 1976, en todos los niveles educativos. ¿Qué pasaría con los monolingües de lengua vernácula que no eran quechua hablantes? Me parece que el aspecto de la enseñanza obligatoria del quechua fue el que mayor reacción negativa produjo en la población porque el Decreto no había estado precedido por una etapa de motivación y sensibilización de la población hispanohablante, para quienes el aprendizaje del quechua no ofrecía ningún atractivo. Se podía entender que el Estado prestará servicios en ambas lenguas, quechua y castellano, en la administración pública y en el Poder Judicial, pero de ahí a que toda la población de la República se viese obligada a aprender una lengua que, a su juicio, no se necesitaba y que no agregaba prestigio a los hablantes, había un largo trecho. ¿Por qué no pensar en requisitos de bilingüismo quechua-castellano para nombramientos en la burocracia estatal que sirvieran como estímulo y acicate? Si los que concibieron este Decreto hubieran podido pensar en una cooficialidad restringida tanto en el plano geográfico-político como en el de las funciones estatales a las que se remitía, el Decreto hubiera tenido perspectivas de éxito. Tal como fue concebido, sus posibilidades fueron nulas y nunca fue aplicado.

7

La planificación lingüística posterior está expresada en dos artículos de la Constitución de 1979: el 35º y el 83º. El artículo 35º establece:

“El Estado promueve el estudio y conocimiento de las lenguas aborígenes. Garantiza el derecho de las comunidades quechua, aimara y demás comunidades nativas a recibir educación primaria también en su propio idioma o lengua.”²

2-3. Un grupo de científicos sociales presentó al Congreso Constituyente Democrático la siguiente propuesta substitutoria para los artículos 35º y 83º.

Art. 35º “El Estado garantiza el derecho de los pueblos quechua, aimara y amazónicos a recibir educación bilingüe intercultural sin distinción de niveles. El Estado promueve el estudio y desarrollo de las lenguas de estos pueblos”.

Art. 83º “El Perú es un país plurilingüe y pluricultural. El castellano es el idioma oficial de

En este artículo hubiera sido deseable una redacción como la de la Ley de Educación de 1972 en la que se pide "preservar y desarrollar" las lenguas aborígenes, tareas esenciales que se involucran una a otra. Para preservar hay que desarrollar, a fin de que las lenguas que son entes vivos, no se conviertan en vehículos ineficientes cuyos dominios de uso se restringen cada vez más. El "estudio y conocimiento" de las lenguas aborígenes que promueve la Constitución de 1979 no bastan para reducir los riesgos de desplazamiento lingüístico -sustitución de una lengua por otra- que aguardan a las lenguas que no se modernizan y que están en situación de subordinación en relación a otra u otras, manejadas por grupos de poder.

La segunda parte del artículo 35º de la Constitución de 1979 se refiere al uso de las lenguas vernáculas en la educación primaria solamente. ¿Y la educación inicial, y los otros niveles? Sorprende la modestia conceptual con que los legisladores han abordado la cuestión de las lenguas autóctonas en la educación. Volvamos al ejemplo de España y de Cataluña. Después de haber sido una lengua prohibida en calles, escuelas y todo lugar público en 1939, actualmente el catalán es la lengua de la educación en todos los niveles educativos, fuera de ser lengua enseñada como asignatura (*New Language Planning Newsletter*, Vol.6, Nº3 p.3). Cataluña es un modelo de lo que la voluntad popular puede lograr si se decide por la lealtad lingüística.

Las *wawa wasi* y *wawa uta*, escuelas de educación inicial creadas en zona quechua y zona aimara respectivamente, han sido acusadas de desconocer la educación bilingüe e imponer un régimen de sumersión al castellano, pero no hay asidero legal para exigir lo contrario. Sin embargo, las cifras de educandos involucrados son considerables. En cuanto a la educación secundaria de la cual se han olvidado los legisladores también en 1979, la Dirección General de Educación Bilingüe del Ministerio de Educación publicó en 1989 un cuadro sobre la atención que presta a los grupos vernáculohablantes, en el cual se incluían 19 centros educativos bilingües de secundaria, dos en zona Andina y 17 en la Amazonía. ¿Por qué quedan esos centros sin respaldo legal en la Constitución? Evidentemente que las cifras dadas por la Dirección

la República. El quechua y el aimara son idiomas oficiales regionales. Las lenguas amazónicas podrán ser oficiales en las provincias o distritos donde su uso es predominante".

General de Educación Bilingüe sobre educación secundaria bilingüe son muy exiguas. ¿A qué obedece eso?

Al respecto, al examinar el caso boliviano, el lingüista Pedro Plaza se pregunta si el reducir la utilización de las lenguas aborígenes a la escuela primaria, que representa la aplicación del modelo de transición de la educación bilingüe, no es una de las maneras de abogar por la continuidad de la diglosia en nuestras sociedades multiétnicas y multilingües. Sostiene Plaza (1989:56):

“La educación bilingüe, para ser *consecuente* con sus propósitos, no tendría que estar limitada a la escuela primaria sino que debería extenderse a la secundaria e incluso a la universidad”.

Dada la ceguera existente sobre nuestra realidad nacional, no sorprende que este interesante punto no asome en la plenitud de sus implicancias en la discusión de los principales comentaristas peruanos de la Constitución de 1979. Los tratadistas, Marcial Rubio y Enrique Bernal, expresan con razón al abordar este artículo que “La Constitución no ha tratado con la debida profundidad, mesura y respeto esta cuestión de las lenguas o idiomas y ha sancionado una fórmula en la que subyace el paternalismo y aquello que Salazar Bondy adecuadamente calificó como cultura de la dominación” (1983:156).

Otro aspecto importante que impacta en este artículo es que la referencia a la educación en el propio idioma aparece casi como una cuña; un agregado. El Estado garantiza el derecho a una educación primaria en lengua materna “*también*”. Pero, ¿qué quiere decir eso en términos prácticos? ¿Se hará la educación para los vernáculohablantes simultáneamente en castellano y en la lengua ancestral, o será cuestión de elegir una u otra? Según este artículo el Programa de Educación Indígena del Alto Napo que se hace enteramente en lengua vernácula, con el castellano como asignatura, estaría contraviniendo a la Constitución de 1979. Además, el Estado no garantiza proveer a los hablantes de lenguas vernáculas los medios para que una educación bilingüe se materialice. La realidad nos muestra que, en 1990, sólo un 8% de los escolares vernáculohablantes que deberían recibir la educación bilingüe asistieron a escuelas de ese tipo.

Es de notar que el artículo 35º utiliza el término “comunidades” para referirse al pueblo quechua y al aimara. Presumo que los legislado-

res se encontraron "sin palabras" para designar a los hablantes quechuas o aimaras como grupo, dada la variedad de situaciones en que se encuentran. La palabra "nacionalidad" o "nacionalidades" aparece más y más en declaraciones públicas y escritos en nuestro país. Por ejemplo, un presidente de una asamblea regional hizo hace poco una evocación de la "nacionalidad quechua" en declaraciones aparecidas en un eminente diario capitalino. Una publicación de febrero de 1992, titulada *Interculturalidad. Un desafío*, afirma en relación a la subestimación colectiva de un grupo cultural: "el caso extremo de este fenómeno dentro de la Selva Amazónica son los llamados 'nativos invisibles' descendientes de nacionalidades fuertes en el pasado que actualmente habitan en los pueblos jóvenes de las grandes ciudades e intentan ocultar su idioma, sus apellidos y todas sus manifestaciones culturales (Heise et al:1992, mi subrayado). En Ecuador y Bolivia existe el uso frecuente del término "nacionalidades", refrendado por la creación de organizaciones tales como la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador, CONAIE; esto implica la determinación de que se reconozca al país como Estado multinacional (Moya, 1989: 120-121). Sostiene Moya: "Los reclamos sobre la tierra y la territorialidad, el derecho a las lenguas y culturas propias, a la historia y modo de organizarse socialmente, van a constituir los rasgos de una propuesta política central: la autodefinition de estos pueblos como nacionalidades".

En el Perú el uso cada vez más amplio del término en medios de comunicación masiva, entre lingüistas y educadores ligados a la educación indígena, y entre científicos sociales interesados por aspectos diversos de nuestras micro y macro etnias, debería provocar la reflexión entre los juristas porque atañe al modelo societal. ¿Somos un Estado uninacional o multinacional? No hay indicios de esta preocupación ni en el texto ni en los comentarios a la Constitución de 1979.

El artículo 83^o de la Constitución de 1979 tiene la siguiente redacción:

"El castellano es el idioma oficial de la República. También son de uso oficial el quechua y el aimara en las zonas y la forma que la ley establece. Las demás lenguas aborígenes integran asimismo el patrimonio cultural de la nación." ³

En este artículo se establece una jerarquía de tres niveles compuestos por la lengua oficial, el castellano, en primer término; las lenguas de uso oficial, restringidas al quechua y al aimara en las zonas y la forma que una ley por venir establezca, en segundo término; y, por último, las demás lenguas aborígenes, para las cuales no se prevé ningún carácter oficial, salvo el de formar parte del patrimonio cultural de la nación.

El congresista Enrique Chirinos Soto, integrante de la Asamblea Constituyente que elaboró la Constitución de 1979, incluye en su libro de divulgación, *La nueva Constitución al alcance de todos*, el artículo 3 de la Constitución Española de 1978 cuyo tenor es el siguiente:

1. El castellano es la lengua española oficial del Estado. Todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho de usarla.
2. Las demás lenguas españolas serán también oficiales en las respectivas Comunidades Autónomas de acuerdo con sus Estatutos.
3. La riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España es un patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección."

La analogía con el artículo 83º de la Constitución peruana es evidente. ¿Acertaron los legisladores al establecer esta jerarquización? ¿Por qué llamaron al castellano "lengua oficial" y al quechua y aimara "lenguas de uso oficial"? La ley que debía convertir al quechua y al aimara en lenguas de "uso oficial" nunca fue promulgada. Recién al cumplirse con la regionalización establecida en la Constitución de 1979, la Región Inca que comprende tres subregiones -Cuzco, Apurímac y Madre de Dios- con alto número de vernáculohablantes, ha dado una ley de oficialización del quechua el 12 de febrero de 1991, lo que es muy laudable puesto que el camino propicio para la preservación y desarrollo de las lenguas autóctonas es el de la co-oficialidad en las zonas en donde las lenguas indígenas predominan, coexistiendo con el castellano. Desgraciadamente la Ley Regional ha cometido el mismo error que el Decreto Ley de oficialización del quechua a nivel nacional, dado en 1975: extender la oficialización ahí donde el quechua no es prioritario. Solamente dos de las subregiones -Cuzco y Apurímac- son mayoritariamente quechuahablantes pues Madre de Dios presenta un mosaico lingüístico cultural que alberga a 7 familias lingüísticas y a unos 17 grupos

etnolingüísticos. Por lo tanto, la Ley Regional debía incluir sólo a las subregiones Cuzco y Apurímac y exceptuar a Madre de Dios.

Otra falla que lamentar es que en dos de los siete artículos de esta ley se han introducido decisiones sobre asuntos controvertidos, tales como imponer el uso del alfabeto quechua prescrito por la Academia Mayor de la Lengua Quechua cuando ya existe la Resolución Ministerial Nº1218-85-ED del 18 de noviembre de 1985 que oficializa el alfabeto trivocálico, aprobado en el Primer Taller de Escritura, en Quechua y Aimara, realizado en 1983, en Lima, con nutrida representación de instituciones y hablantes, incluyendo un delegado de la academia cuzqueña. Otro aspecto cuestionable de la Ley Regional aparece en el artículo 5º, en el que se establece la sustitución de "los vocablos castellanos Inca y Cusco con los nombres quechuas Inka y Qosqo en los documentos del Gobierno Regional y todas las demás instituciones públicas y privadas de la Región Inka", con lo cual la Región Inca se olvida de un principio elemental: cuando se escribe en castellano, se siguen las reglas de la ortografía castellana; cuando se escribe en quechua, se siguen las reglas de la ortografía quechua. ¿Por qué escribir "Inka" en un texto en castellano?

Veamos el texto de los 4 primeros artículos de esta importante Ley Regional:

"Artículo 1º: Declarar al Idioma Quechua como lengua oficial de la Región Inka, por ser de uso oficial en las zonas y la forma que la ley establece según el artículo 83º de la Constitución Política del Perú y porque es idioma oficial del Perú, por disposición del Decreto-Ley Nº 21156.

Artículo 2º: Disponer la obligatoriedad de la educación bilingüe intercultural Quechua-Castellano para todos los educandos vernáculo-hablantes maternos, en los niveles de educación inicial y primaria de la Región Inka.

Artículo 3º: Disponer la enseñanza obligatoria del Idioma Quechua en todos los niveles y modalidades del servicio educativo del ámbito de la Región Inka.

Artículo 4º: Disponer que la enseñanza del idioma Quechua se haga en base a las grafías oficiales aprobadas por la Academia Mayor de la Lengua Quechua, recomendándose la escritura en quechua de los nombres de las calles, pueblos, comunidades,

ciudades, apellidos, accidentes geográficos y fenómenos naturales y su uso en todos los medios de comunicación social."

La Ley Regional declara que se fundamenta en el Decreto-Ley Nº21156, de oficialización del quechua a nivel nacional, aprobado en mayo de 1975, aunque ese Decreto-Ley no se aplicó jamás porque, poco después de su aprobación, se produjo un cambio de gobernantes y de orientación de la política estatal. Verdad es también que nunca fue derogado explícitamente.

La Ley Regional va más allá de la Constitución de 1979 al establecer la obligatoriedad de la educación bilingüe intercultural en la Región Inca aún en el nivel inicial. Olvida nuevamente el nivel de secundaria y el superior, con lo cual se ubica en el modelo de transición: educar en lengua materna al comienzo de la escolaridad para lograr la más rápida transferencia al castellano. Si es un error prescribir que el quechua sea lengua oficial en la subregión Madre de Dios donde, de un total de 49,000 habitantes, unos 10,000 son nativos hablantes de diversas lenguas indígenas, es un error también disponer la obligatoriedad de la educación bilingüe intercultural quechua-castellano para todos los educandos de inicial y primaria de la totalidad de la Región. Uno de los fundamentos de la educación bilingüe es preservar y desarrollar la lengua materna de los educandos a la par que se les enseña la segunda lengua que necesitan, en este caso, el castellano. ¿Cómo preservar tantas lenguas nativas que se dan simultáneamente en un aula en la subregión Madre de Dios, ya sea a nivel primaria de menores o a cualquier otro nivel educativo? No tenemos una estrategia prevista para este caso.

Nos queda por examinar la opción de enseñanza del quechua como asignatura que la Ley Regional impone como obligatoria. Si bien es una decisión acertada para las subregiones Cuzco y Apurímac, no lo es para la subregión Madre de Dios. El quechua se convertiría para ese porcentaje de nativos de diversas lenguas maternas que vive en esta subregión, en una tercera lengua ya que el castellano es la lengua oficial del país, por lo cual no se puede prescindir de su uso instrumental y de su enseñanza. La situación que se plantea es la de una duplicación de problemas. El castellano no lo aprenden bien porque no se lo enseña técnicamente como segunda lengua con metodología y materiales apropiados y porque el contexto ofrece para el castellano sobre todo modelos de entrelenguas. ¿Qué se puede esperar que ocurra con el quechua im-

puesto como asignatura en la subregión Madre de Dios? Para frustrar el aprendizaje del quechua ahí concurren dos factores: escasez de maestros preparados para enseñarlo como "segunda lengua" y escasez de materiales. Estos factores respecto al quechua enseñado como segunda lengua no sólo van a presentarse en Madre de Dios sino también en Apurímac y Cuzco cuando se dicten cursos de quechua a hispanohablantes, pero su efecto sería especialmente calamitoso en Madre de Dios.

Los peligros que acechan a la Ley Regional no son una excepción. Por lo general, las iniciativas de política lingüística se quedan en el plano de la propuesta si no se entiende que deben ir completadas -en el caso de la enseñanza de nuevas lenguas oficiales- por una intensa campaña de capacitación de maestros y de preparación de materiales, por lo menos, de textos graduados y diccionarios tanto monolingües como bilingües. Otra necesidad es la labor de difusión y orientación del público para que haga suyos los objetivos de bilingüismo y de preservación y desarrollo de las lenguas ancestrales.

Celebramos, con las reservas indicadas, la vocación de bilingüismo de la Región Inca. Lo que sí merece una sabia y decorosa rectificación del gobierno regional es la no aceptación del alfabeto oficial del quechua cuyo objetivo es unificar la *escritura* del quechua de manera que el caos existente actualmente desaparezca o, por lo menos, disminuya (Véase Cerrón-Palomino, 1992). Ojalá que la Región Mariátegui -Puno, Tacna y Moquegua- estudie también medidas de cooficialización del quechua y del castellano en la zona de habla quechua predominante, y de cooficialización del aimara y del castellano en las zonas de habla aimara predominante. Y que estas medidas se den dentro de un contexto de adecuada implementación a largo plazo, con el concurso de una ciudadanía que acepte sus raíces y su historia y las tenga como sustentos de su identidad.

8

El Ministerio de Educación publicó en 1989 una *Política de Educación Bilingüe Intercultural*. En la presentación se afirma que se opta "por una educación para la Democracia, el Desarrollo y la Cultura, finalidades específicas engarzadas firmemente con el fin básico de la educación peruana: educarnos para rescatar, desarrollar, afinar y dinamizar

la conciencia histórica del peruano como persona y como colectividad". La educación bilingüe intercultural es caracterizada como "una modalidad que se da a través de los diferentes niveles del sistema educativo" (p.12). Acorde con esta caracterización, los lineamientos se refieren a la educación inicial, la educación primaria de menores y adultos, la educación secundaria y los centros de formación magisterial y profesionalización docente, lo cual es un decidido reconocimiento del Perú multilingüe y pluricultural. Se establece que en las zonas de uso predominante de una lengua vernácula:

1. La lengua materna se utilice como lengua instrumental a nivel oral en educación inicial.
2. La lengua materna constituya una línea de acción educativa independiente paralela al castellano de 1º a 6º grados de primaria.
3. "Se procurará ofrecer asignaturas de lenguas vernáculas para fomentar su cultivo y desarrollo en su forma oral y escrita en el nivel secundario".
4. Los centros de formación magisterial y de profesionalización incluirán cursos sobre lenguas vernáculas, fundamentos y tecnología de la educación bilingüe intercultural, etc.
5. "Se propiciará que la educación de los alumnos castellanohablantes desde el nivel inicial hasta la universidad, posibilite el conocimiento, valoración y apropiación crítica de elementos de las diversas culturas peruanas" y se apoyará la enseñanza de lenguas vernáculas como segundo idioma para estas mismas poblaciones hispanohablantes.

En fin, los lineamientos son una admirable y coherente pieza que recoge lo mejor del pensamiento sobre política lingüística, vertido en las décadas 60, 70 y 80. Leyendo esta política uno estaría tentado a decir: "Se acabaron las palabras; ahora es el turno de la acción".

9

Sin embargo, se produjo un cambio ministerial y el Ministerio de Educación, a través de la Dirección General de Educación Bilingüe creada en 1987 y desaparecida ya, publicó una *Política Nacional de*

Educación Intercultural y Educación Bilingüe Intercultural, destinada a orientar el quinquenio 1991-1995. Por el título se puede notar que se ha tratado de distinguir lo que corresponde sólo a las poblaciones de habla vernácula -la política de educación bilingüe intercultural- y lo que corresponde tanto a la población hispanohablante y a la vernáculohablante, o sea, la *educación intercultural*, convertida en principio rector de todo el sistema educativo peruano.

La pregunta inmediata que surge es: "¿Qué es la interculturalidad?", cuya respuesta ya había abordado sucintamente la política de 1987. En la fundamentación de la política para el quinquenio 1991-95, se describe la interculturalidad como "...el diálogo entre culturas, que a partir de la propia matriz cultural, incorpora selectiva y críticamente elementos culturales provenientes de la cultura occidental y de las otras culturas co-existentes en el país" (p.6). La apertura a las otras culturas se cimenta en la autoafirmación del individuo como miembro de una cultura determinada. La política lingüística para el quinquenio señala, por primera vez y de manera específica, que "La educación nacional debe también aprovechar los aportes culturales de otras comunidades, ahora igualmente peruanas, como son la negra y la asiática, sobrepasando así la concepción dual de la sociedad peruana, constituida por dos segmentos culturales, el indio y el occidental. La actual política lingüística propicia un cambio cualitativo, basado en la comprensión y respeto de los grupos hispanohablantes hacia los grupos autóctonos y viceversa, para lograrlo es necesario contar con currículos diversificados que informen y alienten relaciones solidarias interétnicas e interculturales.

Al incluir tanto la educación escolarizada como la no escolarizada, la política también supera críticas anteriores a la concepción de educación bilingüe con la que se ha operado (Véase Escobar et al, 1975:112). Asimismo, supera críticas cuando considera a la educación una variable más de desarrollo (Sección 2.2). Otro acierto es el énfasis en la investigación en cuanto sea relevante a la EBI, que es un vacío lamentable en las acciones de política lingüística. Recuerdo que en 1987 (Pozzi-Escot:28) insistía yo en la necesidad de estudiar los castellanos regionales, lo que a duras penas se ha hecho. Una ausencia en relación al castellano es que la política no hace referencias al bidialectismo ni a los dialectos estigmatizados, como lo hacía la Política de 1972. Un nuevo énfasis en la escritura de lenguas vernáculas lo constituye una sección de la política, en la que se da bastante importancia a la difusión de los

alfabetos oficiales de las lenguas vernáculas y de sus manuales de ortografía, con miras a que estas lenguas puedan asumir nuevas funciones más acordes con los contactos crecientes entre los que vivieron predominantemente en el mundo de la oralidad y los que lo hacen inmersos en el mundo de lo escrito y de la imagen. El punto 4.2 establece: "Se fomentará la producción escrita en la lengua vernácula como parte integrante del proceso educativo formal", lo cual puede significar cambios radicales para las zonas donde se implante. La concepción de producción escrita es muy amplia y se tratará que el vernáculohablante tenga acceso a escritos en su lengua, de índole diversa. Veinte años atrás yo preguntaba en el *Primer Seminario Nacional de Educación Bilingüe*: "¿Para qué sirve aprender a leer en una lengua si hay uno o dos textos escritos en esa lengua?" (Pozzi-Escot, 1972:51). Ojalá que la voluntad de fomentar la literatura escrita en lengua vernácula se cumpla, así como la elaboración de traducciones del castellano a las lenguas vernáculas y viceversa. Ojalá que la voluntad de lograr una unidad ortográfica pandialectal -en el caso del quechua, por ejemplo-, se concrete en la práctica de la escritura que las escuelas bilingües y los órganos periodísticos de todo tipo generen.

10

La actual Constitución dada en 1993 por el Congreso Constituyente Democrático contiene algunos aspectos importantes desde el punto de vista de nuestra temática:

1. Reconoce en el Artículo 15º del Capítulo II, Título I, el derecho del educando "a una formación que respete su identidad, así como al buen trato psicológico y físico".
2. En el Artículo 17º del mismo Capítulo II, se declara que el Estado "fomenta la educación bilingüe intercultural, según las características de cada zona. Preserva las diversas manifestaciones culturales y lingüísticas del país..."
3. El Artículo 48º del Capítulo I del Título II especifica que "son idiomas oficiales el castellano y, en las zonas donde predominen, también lo son el quechua, el aimara y las demás lenguas aborígenes, según la ley".

Con el artículo 48º parecería terminar este periplo que hemos hecho pues llegamos al sueño realizado de algunos de los ardorosos participantes del Primer Seminario Nacional de Educación Bilingüe de 1972, y con él se da respuesta a la pregunta del antropólogo Oscar Núñez del Prado, formulada 30 años antes en la "Mesa Redonda sobre el Monolingüismo quechua y aimara en el Perú": "¿Podríamos conseguir en el Perú que el quechua y el aimara tengan la categoría de idiomas oficiales, también, paralelamente al castellano?". El Perú ha respondido: "Sí, podemos".

II

Pero la respuesta queda incompleta si no se la acompaña con un decidido plan de implementación y difusión de los avances conceptuales. No es posible que si hoy se comprende que un niño monolingüe aimara no puede ser educado por un maestro monolingüe hispanohablante, esas condiciones aún se den. No es posible que aún el niño amazónico sea víctima de la deseducación: que a través de la escuela lo alejemos tanto del saber y las prácticas de su pueblo como del conocimiento occidental. Si la Conquista española nos trajo el convencimiento de que "los papeles hablan", ¿por qué no hacemos que realmente hablen, transformándolos en acción? ¿De qué nos sirven las leyes, las constituciones y las "políticas" si no podemos traducirlas en bienestar individual y colectivo? Necesitamos una mente empresarial que ponga en marcha un plan de implementación debidamente financiado que logre que ese CUMPLASE de cada ley aprobada a favor de nuestra política lingüística, se haga realidad. De otra manera, seguiremos arando en el mar.

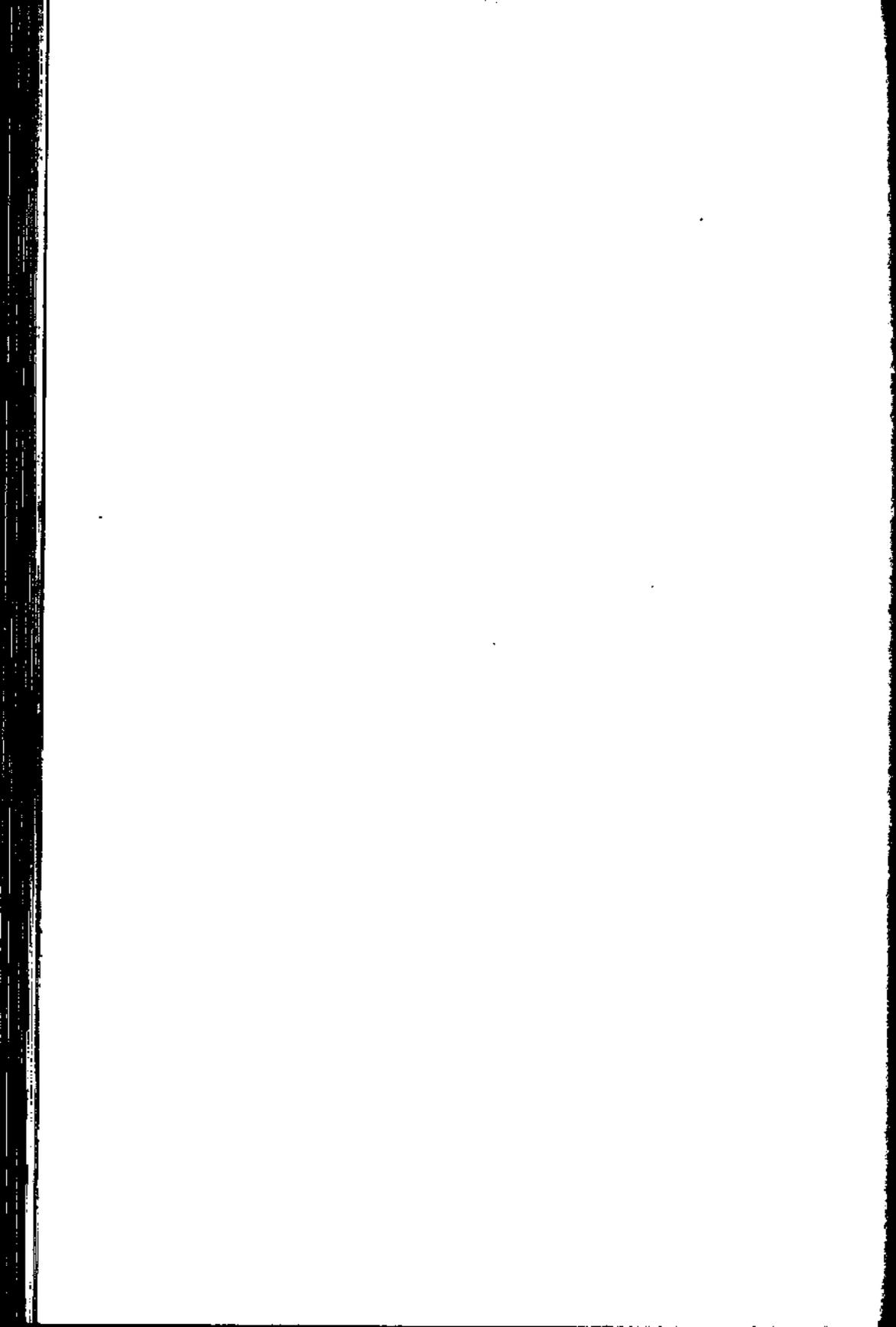
Bibliografía

- Casa de la Cultura de Perú, *Mesa Redonda sobre el Monolingüismo Quechua y Aimara y la Educación en el Perú*, Lima, 1966.
- CAAAP, *Propuesta de Política Educativa. Subregión de Madre de Dios*, Lima, 1992.
- Cerrón-Palomino, Rodolfo, "Sobre el uso del alfabeto oficial quechua-aimara". En: *El Quechua en Debate*, pp.111-155, 1992.
- Chirinos Soto, Enrique, *La nueva Constitución al alcance de todos*. 3ra edición, Lima, AFA Editores, 1984.
- Escobar, Alberto et al., *Perú, ¿país bilingüe?* Perú Problema 13, Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 1975.
- Fishman, Joshua A. (Editor), *Readings in the sociology of language*. The Hague: Mouton, 1968.
- Fishman, Joshua A. (Editor), *Reversing language shift*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 1992.
- Garvin, Paul y Madeleine Mathiot, "The urbanization of Guaraní language. A problem in language and culture". En: Fishman (Editor), pp.365-374, 1968.
- Godenzzi, Juan Carlos (Editor), *El quechua en debate*. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de las Casas", 1992.
- Heise, María et al., *Interculturalidad. Un desafío*. Lima: CAAAP, 1992.
- Huaman Poma, Felipe, *Nueva Crónica y buen gobierno*. Selección y prólogo de Carlos Aranibar. Lima: Ediciones Rikchay e Instituto de Apoyo Agrario, 1990.
- López, Luis Enrique et al., *Temas de lingüística aplicada*. Lima: Concytec y GTZ, 1989.
- López, Luis Enrique y Ruth Moya (Editores), *Pueblos indios; estados y educación*. Lima: PEB, Puno, MEC-GTZ, ERA, 1989.
- Ministerio de Educación, *Primer Seminario Nacional de Educación Bilingüe. Algunos estudios y ponencias*. Lima, 1972a.

- Ley General de Educación*. Decreto Ley 19326. Lima, 1972b.
- Política Nacional de Educación Bilingüe*. Lima, 1972c.
- Política de educación bilingüe intercultural*. Lima: 17 pp., 1989.
- s/f *Política nacional de educación intercultural y educación bilingüe intercultural. Quinquenio 1991-1995*.
- Plaza Martínez, Pedro, "Verdades y falacias de la política lingüístico-educativa en Bolivia". En: López y Moya (Editores), pp.45-69.
- Pozzi-Escot, Inés, "El uso de la lengua vernácula en la educación". En: *Primer Seminario Nacional de Educación Bilingüe*, pp.43-54, 1972.
- "Reflexiones para una política nacional de lenguas y culturas en la educación". En: *Temas de lingüística aplicada*, López et al., (Editores), pp.21-54, 1989.
- Programa interamericano de lingüística y enseñanza de idiomas, *El Simposio de San Juan*, Puerto Rico, junio de 1971, 1974.
- Ray, Punya Sloka, "Language Standardization". En: Fishman (Editor) pp.754-765, 1968.
- Rubin, Joan y Bjarn H. Jernuud (Eds.), *Can language be planned? Sociolinguistic theory and practices for developing nations*. Hawaii: The University Press of Hawaii, 1971.
- Rubin, Joan y Roger Shuy (Eds.), *Language planning: current issues and research*. Washington: Georgetown University Press, 1973.
- Rubio, Marcial y Enrique Bernal, *Constitución y Sociedad Política*. Lima: Mesa Redonda Editores, 198.
- Saville, Muriel y Rudolph C. Troike, *A handbook of bilingual education*. Washington, D.C., TESOL, 1971.
- Sola, Donald F., "Tipología de la política lingüística". En: *Simposio de San Juan*, Puerto Rico, pp.6-15, 1974.
- Von Gleich, Utta y Ekkhard Wolff (Eds.), *Standardization of national languages*. Symposium on Language Standardization. Hamburgo, 1991.

Webb, Richard y Graciela Fernández Baca, *Perú en números 1991*.
Anuario estadístico. Lima: Cuanto S.A., 1991.

Wolff, Eckhard, "Standardization and varieties of written Hausa
(West Africa)". En: von Gleich y Wolff, (Eds.), pp.21-31.



Rodolfo Cerrón-Palomino

*La enseñanza
del castellano en el Perú:
retrospección y prospección*

Academia Peruana de la Lengua Española

Una primera versión del presente trabajo fue leída en la Mesa Redonda "La enseñanza del español en contextos bilingües de América", en el seno del *Congreso de la Lengua Española* celebrado en Sevilla entre el 7 y el 10 de Octubre de 1992.

*"Como quiéra que sea vos haveis
de hablar en lengüa de Toledo;
y aun francesca, si fuere menester,
antes que os dexe de açotar"*

Pedro de Quiroga (1562)

En lo que sigue nos ocuparemos, a grandes trazos, de la enseñanza y aprendizaje del castellano en el contexto de la sociedad peruana, caracterizada por ser a la vez plurilingüe y heteroglósica. Ofreceremos un recuento de los procesos de castellanización, planificada y natural, desde el contacto inicial entre peninsulares e indígenas hasta el presente. Haremos mención a los resultados de tales procesos, marcados muchas veces por la frustración y el desencanto, y sugeriremos alternativas de solución a los problemas que encaran hoy día la enseñanza y el aprendizaje de la lengua en un país de contactos y conflictos idiomáticos seculares, y actualmente envuelto en una violencia de profundas raíces estructurales. Por lo demás, debemos advertir que el recuento ofrecido corresponde fundamentalmente a la situación andina, aunque muchas de las observaciones anotadas pueden hacerse extensivas igualmente al área selvática.

Pero, a la vez, la caracterización ofrecida puede ser válida también para la parte andina de Ecuador y Bolivia.

1. Contexto General

El Perú es un país plurilingüe y multicultural en el que coexisten trece grupos idiomáticos de origen nativo. Tomando en cuenta la distinción tradicional del territorio peruano entre costa, sierra y selva, la distribución geográfica de tal conglomerado lingüístico es ciertamente desigual, pues la gran mayoría de los grupos idiomáticos se localiza en la

Amazonía. En efecto, once de ellos son exclusivamente selváticos; y los dos restantes, el quechua y el aimara, son eminentemente serranos, si bien el primero ha logrado expandirse también a la selva. El castellano tiene así en la costa su mejor bastión, donde ya no se registran lenguas indígenas (la última de ellas se extinguió hacia la primera mitad de este siglo), pero también, dada su condición de lengua dominante, se lo encuentra bastante generalizado, especialmente en las ciudades del interior tanto andino como selvático. La relativa homogeneidad lingüística que presentan actualmente la costa y la sierra peruanas, en contraposición al mosaico idiomático de la selva, es el resultado de diversos procesos de nivelamiento idiomático-cultural ocurridos en los dos últimos milenios, y en los cuales el quechua y el aimara primeramente, y el castellano después, jugaron un rol decisivo, con avances, retraimientos y extinciones que distan lejos de haber concluido aun en la actualidad.

En el plano institucional, la sociedad peruana se caracteriza por ser marcadamente multiglósica. En efecto, no obstante que la nueva constitución política del estado (1993), en su artículo 48º del capítulo I (Título II), contempla finalmente la cooficialidad de las lenguas habladas en el país, al señalar que "son idiomas oficiales el castellano, y, en las zonas donde predominan, también lo son el quechua, el aimara y las demás lenguas aborígenes", lo cierto es que para las autoridades gubernamentales, no sólo al no dictar medidas que lleven a la práctica tales postulados sino, peor aún, al dismantelar sistemáticamente todo organismo estatal (como la Dirección General de Educación Bilingüe) que hasta hace poco atendía los servicios educativos relacionados con las poblaciones vernáculas, los nuevos dispositivos legales no pasan de ser letra muerta. Así pues, las medidas tendientes a buscar la coigualdad idiomática de las lenguas indígenas respecto del castellano, como aquella de la oficialización del quechua en 1975, no pasan del terreno de las buenas intenciones, muy distantes de modificar el régimen establecido. Ello, porque la situación multiglósica responde al carácter de la sociedad peruana, cuyos estratos dominantes, de habla eminentemente castellana, monopolizan el control político y económico del país en desmedro de los segmentos dominados, en cuya base se encuentran, completamente desposeídas, las comunidades indígenas tanto serranas como selváticas.

En términos demográficos, de acuerdo con las proyecciones hechas a partir de los datos del censo de 1981 (cf. Pozzi-Escot 1990), de un total de 21.791.200, se calculan 15.824.987 (el 72,62%) de cas-

tellanohablantes y 5.966.513 (el 27,38%) de hablantes de vernáculo. De éstos, el 16,31% (3.602.006) son monolingües, y el 11,30% (2.364.507) bilingües de lengua indígena y castellano. De esta misma población de habla vernácula, el 88% (5.250.531) es quechuahablante, el 7% (417.656) aimarahablante, y el 5% (289.326) se distribuye entre los hablantes de las diversas lenguas de la Amazonía. Sobra decir que tales cifras deben ser tomadas con mucha cautela, pues, como ya es proverbial en el Perú y en países similares, los censos no acaban de ser insensatos.

Pues bien, es dentro de tal contexto lingüístico, social y geográfico, ofrecido muy someramente, que enfocaremos el problema de la enseñanza y el aprendizaje del castellano en el Perú.

2. La castellanización

La preocupación por la enseñanza del castellano en el Perú se remonta a los tiempos iniciales de la colonia, y estuvo estrechamente vinculada a los afanes catequísticos de la iglesia. Desde un primer momento las autoridades civiles y eclesiásticas buscaron reglamentar la castellanización del indígena en un afán por someterlo y asimilarlo a la cultura cristiano-occidental. Los instrumentos ideados para ello fueron las escuelas de curacas, para la nobleza indígena, y las de la parroquia, para el indio común. Las primeras estaban en manos de los jesuitas, a la par que las segundas dependían de los encomenderos. En la práctica, el funcionamiento de las escuelas parroquiales estuvo librado al capricho de los últimos, muchas veces coludidos con los propios párrocos de indios. Ello, porque el indígena, una vez ladinizado, dejaba de ser víctima fácil de las injusticias derivadas del régimen colonial. Precisamente uno de ellos (Guamán Poma de Ayala) escribirá su carta de mil páginas al rey denunciando los abusos de sus gobernantes, civiles y eclesiásticos. Pero también las escuelas de caciques, a su turno, pronto fueron consideradas "peligrosas" en tanto, contrariamente a lo esperado por las autoridades -la adhesión servil de élites nativas-, podían convertirse en semilleros del descontento y el cuestionamiento del poder instalado. La escuela, y particularmente la conquista del castellano en su forma oral y sobre todo escrita, se convertía de esta manera en una herramienta que ponía en peligro los intereses de los grupos de poder, y se hizo todo lo posible por obstaculizar su funcionamiento, llegándose incluso a clausurarla, como

ocurriría después tras el levantamiento de Túpac Amaru.

Al margen de la enseñanza formal de la lengua en las escuelas, el indio fue aprendiendo el castellano en el trato diario con la población hispanohablante: el servicio personal en las ciudades y parroquias, así como en los centros de trabajo (minas, obrajes y tamberías), se constituía de esta manera en mecanismo de aprendizaje compulsivo de la lengua. La situación de dominación como la descrita determinaba que fueran los de abajo quienes se vieran en la necesidad de apoderarse de la lengua del dominante. De este modo la castellanización por la vía informal venía en un proceso gradual y permanente, sin dejar de ser violento, a diferencia de la impuesta a través de la escuela, inevitablemente elitista, y, en la mayoría de los casos, de existencia puramente nominal. En un ambiente hostil y de distancias sociales profundas, el indio fue tornándose bilingüe, y en muchos casos letrado, como nos lo prueban los casos de los ilustres indígenas ladinos Guamán Poma, Santa Cruz Pachacuti y Francisco Tito Yupanqui (cf. Cerrón-Palomino 1992).

El surgimiento del país a la vida independiente no cambió la suerte de los naturales, pues aquella se había conseguido al margen de los intereses de éstos, prevaleciendo por el contrario los viejos esquemas de dominación y explotación al servicio de las élites criollas gobernantes. En muchos casos, la condición del indio, antes protegido aunque fuera nominalmente por la corona, empeoró, encontrándose ahora inerme ante la ambición desmedida de los terratenientes, viejos herederos de los encomenderos, favorecidos por disposiciones legales -como la del decreto bolivariano de la libre enajenación de las tierras comunales- que no hicieron sino estimular su voracidad incontenible. En tal contexto, la escuela estuvo prácticamente ausente en las comunidades de indios o, en el mejor de los casos, funcionaba a iniciativa privada, y, por consiguiente, lejos del alcance del común de los beneficiarios. Siendo limitada la escuela como vehículo de castellanización, el aprendizaje de la lengua dominante seguía su curso a través de la vía informal, en el trato siempre asimétrico con los hispanohablantes.

Con la llegada de las ideas modernistas en las primeras décadas del presente siglo la conciencia ilustrada de la oligarquía gobernante se propone "redimir" al indígena de la "postración" y "barbarie" (según lenguaje de la época), en que se halla sumido. La escuela es vista entonces como el pilar fundamental de la avanzada civilizadora: se trataba de enseñarle el castellano y hacerle olvidar su lengua, puertas de acceso

indispensables hacia la integración social y la modernización. La creación de escuelas a tal efecto en las comunidades indígenas tropezaba, una vez más, con los intereses de gamonales y terratenientes para quienes, como en tiempos de la colonia, "indio leído" era sinónimo de "indio perdido". Gracias a la campaña iniciada por los intelectuales pro-indigenistas, pero también en virtud de los movimientos campesinos, que conmocionaron las zonas de mayor opresión secular, la escuela, reclamada por los propios indios, una vez asimilada la ideología de la modernización, fue constituyéndose en una realidad más tangible. De esta manera se multiplicaron las escuelas en las comunidades indígenas del ande y de la selva, constituyéndose en focos de castellanización. Las ideas del progreso se tradujeron, en el plano económico, en la modernización de la infraestructura de los medios productivos y su consiguiente capitalización, esta vez endeudada de nuevos agentes monopólicos. El desarrollo de la industria principalmente agroexportadora y minera, reclamaba ingente mano de obra, reclutada de las comunidades indígenas; la explotación del caucho y de otras materias primas atrapaba, a su turno, a comunidades selváticas íntegras, devastándolas. Así, pues, al lado de la escuela, los grandes centros de trabajo, las ciudades especialmente costeñas, las nuevas rutas de comunicación, el servicio militar obligatorio, y las corrientes migratorias del campo a la ciudad y de la sierra a la costa, se constituían en otros tantos medios de castellanización, aunque de naturaleza informal, aumentando considerablemente el número de bilingües naturales de lengua indígena y castellano.

3. El castellano de los bilingües

El aprendizaje del castellano por parte de los monolingües de lengua vernácula, ya sea a través de la escuela, o, sobre todo, por la vía informal, generó diversas manifestaciones de una variedad de castellano fuertemente interferida por las lenguas nativas de los aprendices; y en distinto grado de "fosilización" (Selinker 1972). Tales formas adquirían mayor presencia en relación directa a la distancia que existía entre las ciudades y las comunidades andinas y selváticas: cuanto más alejadas éstas de las ciudades, las variedades de "entrelengua" mostraban una mayor impronta nativa, ante la ausencia de modelos reguladores y correctivos provenientes de la forma estándar, debido a su vez a la escasa

presencia de monolingües de habla hispana y a la distancia social existente entre éstos y los hablantes de lengua vernácula. Es más, en algunas ciudades y pueblos con mayor presencia nativa fueron los hispanohablantes los que "acercaron" su castellano al quechua o al aimara (de Castro 1978). Todo ello respondía, entre otras razones, a la peculiar configuración de la sociedad peruana, desarticulada social y económicamente, en la que los núcleos de habla hispana se concentraban mayoritariamente en las ciudades antes que en el campo, y en la costa antes que en la sierra, con la marginación respectiva de los grupos de habla vernácula.

De esta manera, no solamente el aprendizaje informal del castellano cuajaba en variedades de naturaleza "interlingual", sino que también la escuela propiciaba, cuando no expulsaba, legiones de hablantes de entrelengua, y hasta de "semilingües" (Cummins 1979). Ello, porque los mismos agentes castellanizadores, en este caso los maestros, en su gran mayoría de extracción nativa, habían egresado de esa misma escuela. Ciertamente la enseñanza formal de la lengua oficial en los distintos niveles del sistema educativo le brindaban la oportunidad al bilingüe inicial de poder seguir afianzando su castellano hasta conseguir un manejo más aceptable de él. Por el contrario, quienes no tenían la posibilidad de acceder a la enseñanza formal, o aquellos que no podían cursar sus estudios más allá de la primaria, veían muy limitadas sus esperanzas de poder remodelar su castellano, a no ser que las contingencias de la vida lo condujeran a beneficiarse de otros agentes de castellanización: la migración a las ciudades, los centros de trabajo, los sindicatos y organizaciones de base, así como el servicio militar "obligatorio" (para los jóvenes de extracción indígena, aclaremos).

Ahora bien, el castellano forjado en tales condiciones, ya sea en la escuela o en el diario vivir, constituye, dependiendo de la región y de las lenguas vernáculas que actúan como sustrato, una realidad lingüística, si bien heterogénea e inestable (pues los procesos de nivelamiento, reajuste y remodelación operan de modo permanente), profundamente marcada en términos sociolingüísticos, habiendo llegado a constituirse en estereotipo. En efecto, tales manifestaciones reciben el nombre (por lo menos en el área andina) de castellano *motoso*, y son hábilmente caricaturizadas por quienes, amparados por la posesión de la variedad estándar (o incluso de otras variedades menos estigmatizadas), buscan herir la sensibilidad de los grupos sociales emergentes (Cerrón-Palomino

1990, Rivarola 1990). Nótese, por lo demás, que el castellano motoso no es un producto exclusivo de una situación de bilingüismo, pues ocurre que aquél constituye muchas veces el único repertorio verbal de que disponen ciertas comunidades, luego del desplazamiento idiomático que sufrieran sus lenguas ancestrales. La escuela, como se dijo, refuerza y perenniza muchas veces dichas variedades, apenas remodeladas por acción de los flujos comunicativos extracomunales, provenientes de las ciudades y en virtud de los medios de comunicación masiva, inicialmente la radio y últimamente la televisión.

4. La enseñanza del castellano

Tal como se dijo, a partir de la década del 30 la escuela comienza a ser una realidad en las comunidades sobre todo andinas. Si bien se preconizaba una enseñanza gratuita y obligatoria en el nivel primario, en la práctica no todos los niños, en especial las mujeres, podían beneficiarse de ellas, pues, como se sabe, la democratización de la escuela no alcanza por igual a todos: de hecho, ayer como hoy, "unos somos más iguales que otros" (cf. López 1990). Con todo, en virtud de la escuela, y con el correr del tiempo, comunidades íntegras del campo andino, mayormente aquellas ubicadas en las cercanías de las capitales de provincia o a la vera de las rutas de comunicación a la costa, fueron castellanizándose gradualmente, con el consiguiente desplazamiento de las lenguas vernáculas. Este proceso fue multiplicándose y reeditándose en las comunidades remotas de la sierra y la selva, a medida que los organismos del poder central, y entre éstos la escuela, lograban instalarse en ellas. Por consiguiente, no sería exagerado afirmar que en la actualidad es difícil encontrar comunidades serranas de habla únicamente vernácula, pues el bilingüismo, en diverso grado de desarrollo y dependiendo de las variables de edad, sexo y escolaridad, ha logrado generalizarse por lo menos en el área andina. Tal es, en cierta forma, y desde una perspectiva más bien oficialista, el "triunfo" alcanzado por la escuela como agente castellanizador por excelencia, y que algunos quisieran minimizar. Naturalmente el costo, en algunos casos irreparable, ha sido la desestructuración de las comunidades indígenas, con la consiguiente suplantación idiomático-cultural, supuestamente en favor de la lengua y cultura occidentales.

De otro lado, sin embargo, como dijimos, el castellano aprendido en la escuela dista mucho de ajustarse a la variedad estándar de la costa, en especial la capitalina. Cuando sus hablantes, y es el caso de la mayoría, no ha logrado remodelarlo en consonancia con otras variedades más cercanas a la estándar, en virtud al acceso a mayores niveles de educación o simplemente a través de una mayor exposición a aquéllas en el trato cotidiano, dicha variedad a devenido a su vez en *norma*, en especial para quienes no pueden beneficiarse del sistema educativo en sus niveles superiores. Tal es en muchos casos el tipo de castellano que se ven forzados a aprender los padres de los escolares, abjurando de su lengua materna ante la presión ejercida sobre ellos por sus propios hijos, nuevos voceros del discrimen idiomático alentado desde las aulas. De esta manera la variedad de castellano alcanzada por la vía escolar se nivela y retroalimenta con aquella conseguida por la vía informal, y viceversa.

¿Cómo explicar entonces la poca o nula diferencia entre el castellano conseguido en el aula y el conquistado en la calle? La respuesta es sencilla: tradicionalmente, y acorde con la política idiomática asimilacionista del estado peruano, reflejo a su vez del orden diglótico establecido, la escuela imparte el castellano en forma *directa*, sin atender a la extracción idiomática del alumnado, como si todo él fuera monolingüe castellano. El mismo currículo, ideado para la población escolar de habla no sólo hispana sino capitalina, es empleado en las zonas de lengua vernácula, peor aún, los programas de lenguaje (entiéndase lengua oficial) insisten en impartir nociones de la gramática normativa antes que en la enseñanza del castellano como segunda lengua. Al margen del trauma psicológico y cultural que ello acarrea, no debe extrañar que la enseñanza directa del castellano resulte completamente asistemática, huérfana de toda dosificación, en la que las estructuras de la lengua son introducidas sin tomar en cuenta el diverso grado de dificultad que presentan. Como consecuencia de ello, el alumno repite y lee aquello que no entiende, y las infracciones en que incurre, siempre y cuando el maestro llegue a advertirlas, son corregidas igualmente en forma asistemática.

Frente a los resultados insatisfactorios de la enseñanza tradicional del castellano (desde un punto de vista normativista), se han venido ensayando en el país, desde hace algunas décadas, diversos programas de educación bilingüe, los mismos que, empleando procedimientos y técnicas metodológicas de enseñanza de segunda lengua, demostrarían las bondades del nuevo enfoque, señalando al mismo tiempo la ne-

cesidad de generalizarlo a toda la población de habla vernácula. En virtud de tales programas se llegó a demostrar de qué manera, por ejemplo, un alumno que se sirve de ellos supera en mucho a sus iguales que proceden de las escuelas tradicionales, demostrando mayor dominio del castellano tanto en su forma oral como escrita. Y no sólo eso, sino que los programas bilingües de *mantenimiento*, en los cuales las lenguas vernáculas, lejos de ser vehículos de transición para acceder a la oficial, son empleadas paralelamente con el castellano a lo largo de la formación escolar del alumno, tienen la ventaja adicional, además de no quebrantar la personalidad e identidad cultural del educando, de formar individuos letrados en su lengua ancestral. Tales programas, por su misma naturaleza experimental, han venido atendiendo sólo al 4% de la población escolar necesitada de educación bilingüe, pues el estado, que debiera hacer suya dicha modalidad educativa, no parece entender el rol que le toca desempeñar, y continúa delegando dicha tarea, por desinterés o por simple inercia, a los programas mencionados que, en su mayoría, responden a convenios bilaterales con financiación fundamentalmente extranjera. De este modo la enseñanza bilingüe en el país, lejos de constituirse en parte importante de una política educativa nacional, no puede superar la fase experimentalista en la que se mantiene desde hace algunas décadas. Mientras tanto la enseñanza directa del castellano sigue siendo el procedimiento empleado entre la población de habla vernácula, con los resultados ya mencionados. A este respecto conviene observar que si bien los organismos oficiales del estado, apoyados en las cifras globales de los censos, toman como un hecho prácticamente consumado el bilingüismo generalizado de las poblaciones andinas de habla vernácula, la realidad es otra. Porque, por un lado, hay zonas, como la de los departamentos sureños de la sierra, en donde la población monolingüe supera en mucho a la de habla castellana; y, por otro lado, la categoría de los bilingües, como se vio, incluye gruesamente una buena proporción, tal vez mayoritaria, de hablantes de entrelengua. La enseñanza de castellano tiene que atender entonces, con los problemas metodológicos involucrados, no sólo al segmento de habla vernácula sino también a los hablantes de la entrelengua (Pozzi-Escot 1990).

5. Normas en conflicto

Como se dijo, en virtud de los procesos de castellanización, tanto formal como informal o inducida, se han venido gestando, por lo menos en el área andina, diversas manifestaciones de castellano que, lingüísticamente, se caracterizan por acusar una fuerte influencia de las lenguas de sustrato -básicamente el quechua y el aimara-, y socialmente, corresponden al habla de las poblaciones rurales o a los grupos de extracción campesina asentados en las ciudades tanto serranas como costeñas. Mayores niveles de escolaridad y mejores oportunidades de articulación dentro de la trama socioeconómica del país operan como agentes remodeladores de tales hablas, al propiciar un contacto permanente con hablantes de variedades más próximas a la costeña o capitalina. Debido a tales fenómenos correctivos, de carácter gradual o aproximativo, dichas manifestaciones, llamadas *interlenguas* o *interlectos* (Escobar 1989) logran despojarse del lastre nativo, sobre todo aquellos rasgos que adquieren mayor connotación sociolingüística (como son la inseguridad vocálica, la supresión de artículos y preposiciones o la construcción de genitivo, por ejemplo), a la par que otros, demasiado "profundos" como para ser advertidos, van sedimentándose y escabulléndose no sólo en las variedades regionales de la sierra sino aun en los de la costa y de la propia capital.

En efecto, a raíz de los procesos migratorios del campo a la ciudad y de la sierra a la costa, que se intensificaron en las últimas décadas debido a la violencia de naturaleza estructural y bélica que la envuelve, la sociedad peruana atraviesa por una profunda transformación social. Particularmente notoria es la andinización de la costa, y especialmente de la capital: son los efectos del "desborde popular" de que nos hablan los sociólogos. Según el censo de 1981, y sin tomar aún en cuenta la agudización de los flujos migratorios debido al fenómeno de Senderó, el 41% (1.901.697) de los habitantes limeños eran migrantes, de los cuales el 54% provenía de la sierra (Matos Mar 1984). Dentro de tal atmósfera, en la que la población local se ve asediada por la de procedencia serrana, se advierte cómo los rasgos más persistentes del castellano andino van contaminando la norma capitalina, alguna vez tenida por uno de los exponentes más castizos del castellano de América. Tales rasgos (la discordancia de género, la forma gerundiva de los verbos estativos o la resemantización del llamado pluscuamperfecto, por citar unos ejem-

plos), si bien estigmatizados aún por quienes alcanzan a tener conciencia de su sabor andino, se filtran subrepticiamente en el habla de los limeños para instalarse en los registros de la comunicación no sólo oral sino también escrita.

En tales condiciones, de profundos y radicales procesos de recomposición social y de remodelamientos idiomáticos, la enseñanza tradicional del castellano sigue aferrada al empleo de la variedad académico-literaria como norma, a despecho de su tremendo desajuste con el habla de los alumnos y el de los propios maestros, sobre todo en la sierra, y, más específicamente, en el campo. Ya se vio cómo dicha norma, reflejada en los textos y materiales de enseñanza, es avasallada por las normas locales en plena gestación: los rasgos atribuibles a las lenguas vernáculos persisten en ellas y son objeto de profunda discriminación por parte de los pocos privilegiados que manejan una variedad más cercana a la estándar. En vista de ello, ¿hasta qué punto resulta aconsejable la insistencia en el empleo de una norma que no alcanza a nivelar las manifestaciones idiomáticas de alumnos y profesores, no ya en el campo únicamente sino incluso en las ciudades tanto serranas como costeñas? Se trata, como se ve, de un problema de *selección*, en términos de planeamiento lingüístico-pedagógico.

Dicho problema, que ha sido planteado de manera explícita entre quienes, directa o indirectamente, han estado vinculados con los programas de educación bilingüe, en especial los de mantenimiento (pues los de tipo transicional, como los del ILV, no parecen mostrar tal preocupación), tiene una importancia decisiva para la enseñanza del castellano como segunda lengua. En efecto, ¿con qué variedad *contrastar* no sólo las lenguas indígenas sino incluso la entrelengua de los alumnos, y qué modelo tomar como pauta de la corrección idiomática? Porque en este punto, como es fácil suponer, la elección en favor de la norma académico-literaria resulta inoperante, no importa cuán eficiente sea el método empleado para su transmisión: el alumno difícilmente encontrará, fuera del ambiente escolar, algún modelo que se aproxime a aquélla, y que le pueda servir como elemento de refuerzo. Por último, la escuela misma no es contexto idóneo para dicho modelo ya que, como lo hemos señalado repetidamente, hay un divorcio entre la norma del profesor y la del texto de aula (López y Jung 1989).

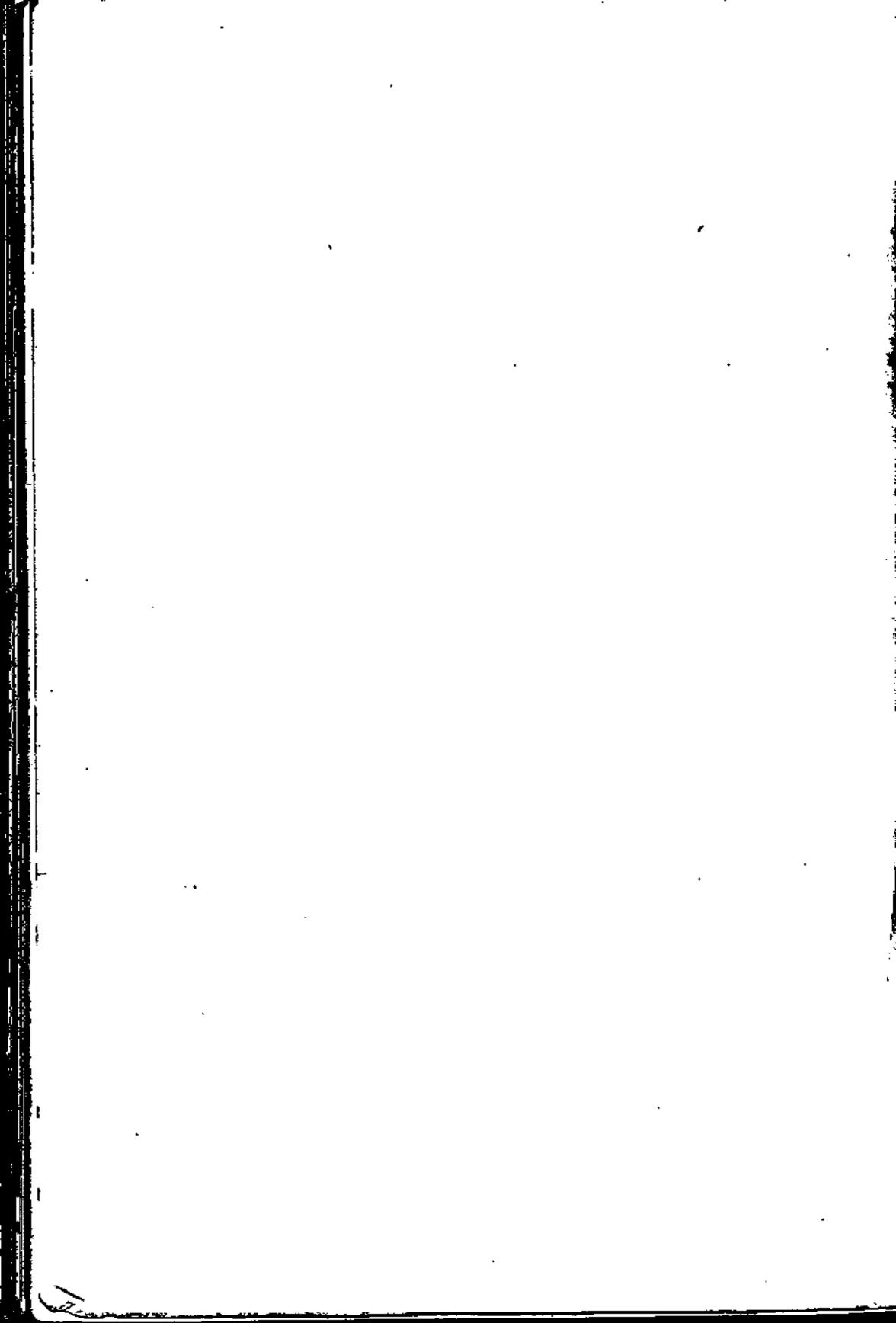
Siendo así, y en virtud de las experiencias acumuladas en la última década, lo más aconsejable teóricamente, así como viable en la práctica,

parece ser la insistencia en dicha norma (llamada también "cult") más bien en el nivel de lecto-escritura antes que en el oral. De hecho, es en el texto escrito, que no en la emisión oral, en donde profesores y alumnos tiene mejores posibilidades de *contrastar* las peculiaridades de su habla con las que subyacen en el texto, y, por consiguiente, una vez elevadas éstas al nivel de la conciencia, de generar mecanismos de autocorrección en favor de su desempeño oral. Ello comporta, al mismo tiempo, superar el discrimen lingüístico dentro de un clima de tolerancia, al menos en el plano oral, hacia las manifestaciones diversas del castellano andino. Por lo demás, en las sociedades de tradición literaria, como es sabido, es la lengua escrita la que actúa como elemento regulador del habla oral, sobre todo en las situaciones formales. Por lo que toca al Perú, no sería de extrañar que, a la larga, se esté gestando en el país, como resultado de las convulsiones sociales que lo sacuden, una nueva situación diglósica en el interior de ese *continuum* idiomático de bordes imprecisos que se conoce con el nombre de castellano peruano, con un registro altamente elaborado y aprendido fundamentalmente a través de la vía formal: el sistema educativo, en especial en sus niveles más altos.

Leiden, Setiembre de 1992

Bibliografía

- Cerrón-Palomino, Rodolfo (1990) "Aspectos sociolingüísticos y pedagógicos de la *motosidad* en el Perú". En: Cerrón-Palomino, Rodolfo y Gustavo Solís (Eds.), *Temas en lingüística amerindia*, Lima, Talleres Edgraf s.r.l., pp. 153-180.
- (1992) "La forja del castellano andino o el penoso camino de la ladinización". En: Hernández Alonso, César (Comp.), *Historia y presente del español de América*. Valladolid: Junta de Castilla y León, Pabecal, pp. 201-234.
- Cummins, James (1979) "Linguistic Interdependence and the Development of the Bilingual Children". *Review of Educational Research*, 49:2, pp. 222-251.
- De Castro, Ignacio [1788] (1978) *Relación del Cuzco*, Lima, Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Escobar, Alberto (1981) "Observaciones sobre el interlecto". En: López, Luis Enrique et al. (Eds.), *Temas en lingüística aplicada*, Lima, Multiservicios Editoriales, pp. 147-155.
- López, Luis Enrique (1990) "El bilingüismo de los unos y de los otros: diglosia y conflicto lingüístico en el Perú". En: Ballón Aguirre, Enrique y Rodolfo Cerrón-Palomino (Comps.), *Diglosia lingüo-literaria y educación en el Perú*, Lima, Multiservicios Editoriales, pp. 197-217.
- Matos Mar, José (1984) *Desborde popular y crisis del estado*, Lima, Instituto de Estudios Peruanos.
- Pozzi-Escot, Inés (1990) "Reflexiones sobre el castellano como segunda lengua en el Perú". En: Ballón-Aguirre, Enrique y Rodolfo Cerrón-Palomino (Comps.): *Diglosia lingüo-literaria y educación en el Perú*, Lima, Talleres Edgraf s.r.l., pp. 51-72.
- Selinker, L. (1972) "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics*, 10, pp. 209-230.



Nuria Gregori Torada

*Proposición de una política
lingüística nacional*

Instituto de Literatura y Lingüística
Academia de Ciencias de Cuba

1. Introducción

La definición de una política lingüística nacional constituye hoy una de las preocupaciones fundamentales de los lingüistas y los educadores cubanos, por cuanto es indispensable para asegurar el desarrollo sociocultural de la sociedad cubana actual.

El Estado cubano tiene el deber de proteger la lengua española por ser parte sustancial del patrimonio nacional, así como tiene la obligación de ofrecer a todos los ciudadanos el acceso a su conocimiento y dominio a través del sistema nacional de enseñanza.

Ha llegado el momento de implementar en Cuba una política lingüística y es necesario que esto se haga en armonía con el resto de los países hispanohablantes para que sea un factor más de unión de nuestra comunidad. La importancia de la unidad lingüística es obvia, puesto que constituye el instrumento inmejorable de entendimiento en el proceso de integración iberoamericana en el que estamos empeñados.

El presente documento se propone los siguientes objetivos:

1. hacer un esbozo de la posición que ocupa el idioma español en el mundo actual y de la situación lingüística en Cuba;
2. proponer la definición de una política lingüística democrática e internacionalista, explícita y coherente que permita elevar la cultura y la conciencia lingüísticas de todos los ciudadanos.

En virtud de la complejidad del problema, y como precaución necesaria, este documento no pretende tener un carácter definitivo, sino que está abierto a precisiones y modificaciones.

2. Posición del idioma español en el mundo actual

El español es el idioma oficial de España y de veinte naciones más de América, África y Oceanía. Alrededor de 340 millones de personas, el 7% de la población mundial, lo hablan como lengua materna y se asegura que, teniendo en cuenta la tasa de crecimiento demográfico anual de esas naciones, hacia el año 2000 su número de hablantes rebasará los 400 millones. Otros 35 a 40 millones de personas lo conocen y son capaces de entenderse en él.

Por otra parte, en países no hispanohablantes, como los Estados Unidos, la cifra de hablantes de español constituye una quinta parte de la población total del país, 20 millones, lo que lo sitúa como el idioma más hablado en ese país, después del inglés. Los demolingüistas lo colocan junto al inglés, el chino y el hindi, en el grupo de los cuatro mayores.

El español cohabita en varios Estados con otras lenguas y dialectos entre los que sobresalen el inglés, el quechua, el aymara, el náhuatl, el guaraní, el otomí, el maya, el catalán, el gallego, el vasco, el filipino, el fang, el bubí, etc. Este contacto entre lenguas, dialectos y culturas diferentes ha contribuido decisivamente a su riqueza y diversidad.

Una de las peculiaridades de la comunidad hispanohablante es la existencia de una institución para la codificación de la norma culta y la defensa de la lengua: la Real Academia Española. Semejante institución en lenguas de gran extensión como el inglés y el francés no existe. A la Academia Española, denominada Real después que Felipe V decidió patrocinarla en 1714, se le concedió la responsabilidad y el privilegio de "trabajar en común a cultivar y fijar las voces y vocablos de la lengua castellana en su mayor propiedad, elegancia y pureza" en momentos en que ya era hablada en dos continentes.

Creada después de la Academia de la Crusca y de la Francesa, la Española no surgió con idénticos objetivos, ni fue la imitación de aquellos, sino que apareció como "un instrumento de reforma regene-

radora, para salvar el tesoro principal, la confección del Diccionario, a las que se añadieron otras tareas no menos importantes, como la redacción de una gramática normativa, una retórica y una poética, así como la fijación y modernización de la ortografía".

Desde aquella fecha hasta hoy le ha correspondido a la Real Academia Española (RAE) la decisión respecto del modelo de la lengua española en todo el ámbito hispánico, distinguir lo correcto de lo incorrecto y, por regla general, sus decisiones han sido aceptadas, aunque no sin reservas, reticencias o acusaciones tanto en España como en América, aunque mucho más en esta.

Con la formación de los nuevos estados independientes en Hispanoamérica a partir de 1810, los lazos económicos, políticos y culturales con España se fueron debilitando, por lo que la RAE tomó la decisión de crear en cada país hispanoamericano una Academia nacional correspondiente. Es así como se funda, en 1871, la primera correspondiente hispanoamericana, la colombiana, a la que le seguirán la ecuatoriana en 1874 y la mexicana en 1875. No obstante, durante mucho tiempo continuó sin tomarse en cuenta el sentir y la voluntad de los hispanoamericanos en relación con la lengua común. Esta actitud provocó un gran rechazo hacia todo lo que viniera de la Corporación y a posiciones extremistas en algunos países que solicitaban la libertad lingüística de España como años antes se había alcanzado la política.

A partir de la década de 1950-1960 comenzaron a sentirse aires de renovación y democratización en la RAE que están relacionados con la aparición del llamado "peligro de fragmentación lingüística", con el surgimiento del concepto de "hispanidad", así como con la introducción de nuevas ideas en la lingüística.

Uno de los resultados de esos nuevos aires fue la celebración del I Congreso de Academias de la Lengua Española y los sucesivos, realizados con intervalos de 4 años, los que han llevado al estrechamiento de los lazos, realización de planes de acción común en el estudio y recolección de los hechos lingüísticos de cada país, así como a la unificación terminológica, entre otros progresos.

En el Congreso de Bogotá (1960) se constituyó la Asociación de Academias de la Lengua Española, y desde 1965 funciona en Madrid la Comisión Permanente de Academias de la Lengua Española. Como secretario de la Comisión es siempre designado un académico hispanoamericano, así como dos vocales que se turnan por rotación cada año

y que junto con los académicos españoles estudian la incorporación de palabras y acepciones propias del país respectivo al Diccionario de la Academia Española (DRAE). Esta colaboración, hasta entonces inexistente, ha servido para estimular la labor de las Academias nacionales correspondientes. Esta, sin embargo, ha sido muy desigual pues, además de que "no es fácil convertir en centros de trabajo lo que antes fueron selectas tertulias literarias" (Lapesa, 1987:343), el número de lingüistas que las integran, en algunas de ellas, es realmente exiguo o inexistente. En cuanto al trabajo de la Comisión Permanente, puede afirmarse que ha sido un instrumento eficaz para la comunicación entre las Academias. No obstante, el obstáculo principal que hoy se opone a los proyectos de la Academia ha sido la escasez de recursos, la ausencia de apoyo estatal que, por regla general, en los países hispanohablantes ha sido nula.

Por otra parte, en los últimos años la RAE se ha ido planteando planes más ambiciosos, tales como la revisión general del Diccionario, en el cual por primera vez se trabaja diariamente con la ayuda de ordenadores y un equipo de filólogos bajo la dirección de dos académicos, superando el antiguo procedimiento de discutir una por una las emiendas en los tradicionales plenos de los jueves de la Academia. Este cambio se debe, entre otras causas, a la decisiva ayuda prestada por la Asociación de Amigos de la Academia, organización creada por uno de sus directores, Don Pedro Laín Entralgo.

Pero ¿cuál es la actitud que hoy asume la RAE a 279 años de fundada frente a los problemas de una lengua que es patrimonio de más de 340 millones de hablantes? Recientemente Don Rafael Lapesa la ha resumido así:

Primero: Tranquilizar a las gentes ingenuas que imaginan que nuestra lengua está en decadencia, corrompida, en peligro de descomposición. Demográficamente crece a un ritmo superior al que nunca tuvo. En cuanto a valor como instrumento expresivo al servicio de la creación intelectual y artística, nunca ha tenido tantos cultivadores como tiene en España y en América.

Segundo: Propugnar la educación del uso lingüístico sin perder de vista las exigencias del ambiente social, de las condiciones históricas, de las necesidades técnicas y científicas. Tener en cuenta sí todos los usos, pero aconsejar la preferencia de unos y otros pensando en su mayor o menor arraigo, en las consecuencias de

cada uno en el sistema lingüístico, en la prevención de escisiones geográficas.

Tercero: Defender siempre que la nivelación cultural y social debe consistir en elevar y dignificar, extendiendo incansablemente la educación y con ella el reconocimiento y goce de los valores supremos. No hay que abatir lo excelso sino hacerlo asequible a todos. No hay que defender la tutela de los grandes medios de comunicación, a fin de que sirvan al mejor uso y eviten los errores debidos a la prisa y consiguiente improvisación.

Cuarto: El peligro de la posible diferenciación del vocabulario científico y técnico como consecuencia de la distinta sustitución de unos mismos términos extranjeros en los diferentes ámbitos del mundo hispánico. Es decir, la urgente necesidad de establecer una política hispánica sobre neologismos técnicos y científicos". (Lapasa, 1987: 346).

No obstante, es necesario recordar que las orientaciones de la RAE sólo tienen valor para la lengua culta o estándar y sus recomendaciones no tienen ningún tipo de fuerza legal para los Estados.

A pesar del lugar preeminente que ocupa en el mundo, por su extensión territorial, número de hablantes, condición de lengua internacional, etc., el español ha carecido durante años, salvo contadas excepciones, de la formulación deliberada de una política lingüística. No obstante la preocupación de personalidades o instituciones, como la RAE, durante años no ha existido una acción política explícita y coherente sobre la lengua por parte del Estado y, cuando la ha habido, ha carecido de eficacia por una simple razón: porque toda política ha de apoyarse en la enseñanza, y esta ha sido en los países hispanohablantes un perpetuo desastre.

Por paradójico que pudiera parecer no ha sido España la que ha promovido las primeras legislaciones en defensa de la lengua española. Colombia y México han sido los primeros, y los dos únicos países hasta la fecha, cuyos gobiernos han decretado legislaciones en defensa de la lengua.

En el caso de México, cuando aún los españoles no habían arribado a sus costas, ya el Imperio azteca había hallado "solución" a la diversidad idiomática existente en su vasto territorio imponiendo el náhuatl, la lengua de los aztecas, como el idioma oficial de todo el Imperio, a través

de la enseñanza. La llegada de los españoles vino de nuevo a convertir la cuestión lingüística en "problema". Sin embargo, los colonialistas fueron incapaces de introducir el español ni de mantener el náhuatl. Las reiteradas vacilaciones de la Corona en materia lingüística, la desatención de los colonizadores a la política de la Corona, cuando la hubo, de difundir el español a través de la enseñanza, así como los limitadísimos recursos que se destinaban a esa actividad, fueron las causas del escaso éxito alcanzado durante la colonia en la difusión de la lengua española en México. Fueron los mexicanos, ya como nación independiente, quienes se plantearon la necesidad de resolver el "problema" lingüístico a través de la imposición del español por medio de la enseñanza.

El I Congreso de Instrucción, celebrado en 1889, declaró el pleno convencimiento de sus participantes de que el lenguaje debía ocupar la posición central en el sistema educativo popular de México y la enseñanza del español debía ser el elemento fundamental del programa. México confirmaba así su lengua oficial, la lengua española, pero "no la española pura, sino la española modelada por nuestro medio físico y social, por los restos de las civilizaciones a medias desaparecidas y por las relaciones que en México ha hecho surgir la mutua comprensión de las razas" (Brice Heath, 1972).

La Academia Mexicana correspondiente a la Española, fundada en 1875, contribuyó a la defensa de las diferencias del español mexicano, ufánándose por el reconocimiento de una norma nacional mexicana. Estandarizar el léxico, la pronunciación, la gramática y la ortografía en una lucha por el mantenimiento del lenguaje eran las tareas fundamentales que tenían ante sí los miembros de aquella Academia. (Anuario de la Academia Mexicana, 1954: 8).

No obstante la declaración de que el español era el idioma oficial del Estado, aunque todavía en el texto de su Constitución no ha sido reconocido, un millón de mexicanos eran analfabetos y otro millón no lo sabía hablar. El presupuesto estatal dedicado a la educación, una vez más, continuó siendo insuficiente.

En 1982, por Decreto Presidencial, se creó la Comisión para la Defensa del Idioma Español, en la cual participan las Secretarías de Gobernación, Comercio, Comunicaciones y Transportes y la de Turismo, todas ellas coordinadas por la Secretaría de Educación Pública. Esta Comisión ha establecido ocho áreas de vigilancia para "la custodia y resguardo de la 'lengua' española", en lo referente a la corrupción del

léxico y a los dislates que afectan lo más elemental de la gramática y cuyos puntos esenciales son: 1) tener en cuenta las normas esenciales de la comunicación en su forma oral y escrita en el ámbito nacional; 2) coordinar actividades encaminadas a la defensa de la lengua española, principalmente en fronteras y regiones de difícil acceso a la enseñanza; 3) estudiar la forma de llevar la enseñanza del idioma a todos los rincones del país y tomar las medidas más expeditivas para el cumplimiento de esta ley.

De los resultados del trabajo de esta comisión no hemos tenido ningún tipo de información, por lo que no podemos realizar la evaluación correspondiente.

La primera ley colombiana en defensa de la lengua española es la número 86 de 1928, la cual reconoce a la Academia Colombiana y le da el carácter de cuerpo consultivo del gobierno para todo lo relacionado con el fomento de la literatura y la conservación y perfeccionamiento de la lengua nacional, española o castellana, así como para elaborar diccionarios de las distintas regiones del país y, por último, le fija el número de empleados y ordena el pago de estos por el tesoro público. La Academia Colombiana, de acuerdo con sus estatutos, cuenta con las comisiones de Lexicografía y Vocabulario Técnico, las cuales se reúnen mensualmente.

Además de estas dos comisiones, desde 1958 trabaja diariamente la Oficina de Información o de Relaciones Públicas, la cual transmite para numerosas estaciones de radio del país programas sobre cuestiones del lenguaje. Su objetivo es divulgar nociones fundamentales del idioma español, normas de corrección del lenguaje, temarios de un concurso quincenal "Hablemos bien, escribamos mejor", etcétera.

En la década de 1950-1960, el uso excesivo de vocablos extranjeros procedentes fundamentalmente del inglés fue considerado uno de los problemas lingüísticos principales que había en Colombia. Para "detener la invasión" de anglicismos, fue promulgada la Ley de 1960, la cual establece que "los documentos de actuación oficial y todo nombre, enseña o aviso de negocio, profesión e industria, y de artes, modas o deporte de alcance común se dirán y escribirán en lengua española, salvo aquellos que por constituir nombres propios o nombres industriales foráneos, ni son traducibles, ni convenientemente variables". Además indica que "en cualquier lugar donde se exhiban nombres extranjeros como aviso o rótulo de industria o actividad pública de otra índole que

no están amparados por registro nacional o traducción ya imprescindible, la autoridad pública correspondiente ordenará su retiro, mediante notificación escrita y prudente plazo”.

La violación de esta Ley en 1977, a propósito de la promulgación de un nuevo Código de Comercio, provocó una enérgica reacción de la Academia Colombiana, que contó con el firme apoyo de la opinión pública del país. El problema llegó hasta el Congreso, el cual se vio precisado a estudiar el asunto y promulgar la Ley número 14 del 5 de marzo de 1979, a la cual siguió el Decreto presidencial número 2744 de 1980, que restablecía la defensa de la lengua española y encargaba a la Academia Colombiana, como cuerpo consultivo del Gobierno, la labor de continuar e intensificar la campaña para la defensa y pureza del idioma, con la mayor divulgación de las correcciones del lenguaje.

No obstante el loable esfuerzo y la gran significación que tienen ambas acciones, podemos calificarlas de tímidas e insuficientes para países que todavía tienen un notable porcentaje de analfabetismo, pues no pasa desapercibido el hecho de que no se haga explícita la responsabilidad primordial de los gobiernos: posibilitar a todos los ciudadanos el acceso a la educación y a la cultura.

En los últimos veinte años y como consecuencia del proceso de democratización de la sociedad española, tras la caída del régimen de Francisco Franco, la promulgación de una nueva Constitución (1978), que reconoce como cooficiales junto con el español, en las Regiones Autónomas “históricas”, al catalán, al gallego y al vasco, comenzaron a gestarse en España acciones dirigidas a la defensa de la lengua española, en las que se han involucrado organismos culturales de gran importancia como la Real Academia Española, la Asociación de Academias de la Lengua, el Ministerio de Educación y Ciencias, el Ministerio de Cultura, la Agencia de Noticias EFE, el Ministerio de Asuntos Exteriores y el Consejo Superior de Investigaciones Científicas, entre otros.

A partir de 1980 existe en España una creciente preocupación por la corrección lingüística en todos los medios de comunicación. Baste como ejemplo la elaboración de libros de estilo de periódicos, de emisoras de radio y televisión y de agencias de noticias.

En 1989 se reunieron en Madrid representantes de todas las Academias de la lengua española, donde abordaron temas fundamentales con proposiciones concretas acerca de diferentes cuestiones relacionadas con el idioma y la ciencia, con los avances e innovaciones de la

realidad política y social de los pueblos, con los medios de comunicación social, etc. Después de cuatro días de discusiones se aprobó un conjunto de diecisiete proposiciones en defensa del castellano. Entre ellas se encuentran: "Analizar la lengua de los periódicos y revistas, porque se trata de un registro que goza de mayor permanencia que la que les corresponde a otros medios de comunicación"; "Fomentar en los diarios, radionoticieros y noticieros de televisión, columnas o secciones de orientación gramatical"; "Es necesario que los lingüistas analicen y describan el estado de la lengua en la prensa".

Por su parte, el académico Lázaro Carreter abordó la cuestión de una alianza defensiva entre las Academias de la lengua y los medios periodísticos para proteger la pureza de la lengua y conseguir la deseable unidad lingüística, "premisa absolutamente necesaria para cualquier proyecto cultural que afecte a los pueblos de la comunidad hispanohablante". Uno de los proyectos de gran significación en la difusión de la lengua española en el mundo lo constituye la reciente creación, el 8 de marzo de 1991, del Instituto Cervantes, institución similar al Instituto Goethe, al British Council, o a la Alianza Francesa. El Instituto Cervantes, encauzado a través de una sociedad estatal de gestión independiente, preveía que en 1993 estuvieran funcionando por todo el mundo 90 centros.

3. La situación lingüística en Cuba

Cuba es un país de inmigrantes, lugar donde se fundió la sangre de aborígenes, europeos -fundamentalmente españoles-, africanos, asiáticos, antillanos de diferente procedencia, etc., pero debido a factores de carácter extralingüísticos (exterminio casi masivo de los aborígenes durante los primeros años de la Conquista, preponderancia numérica de inmigrantes españoles, dominio militar, político, económico y cultural de España durante casi 400 años), Cuba es un país monolingüe donde el español es la única lengua nacional y oficial.

Fueron también factores de carácter extralingüístico (tiempo de la colonización, procedencia territorial y social de los primeros colonizadores, contactos lingüísticos, surgimiento de la conciencia nacional, democratización de la lengua, etc.) los que favorecieron el surgimiento de una serie de rasgos diferenciadores en todos los niveles de la lengua, fun-

damentalmente el fónico y el léxico, que dieron lugar al surgimiento de la variante cubana de la lengua española.

Esta no es tampoco homogénea, pues existen diferencias territoriales sociales y estilísticas, fundamentalmente en el léxico y la fonética, que han dividido al país en tres grandes zonas dialectales: occidente, centro y oriente. Esta división quedará precisada una vez concluido el Atlas Lingüístico de Cuba, actualmente en ejecución por investigadores del Instituto de Literatura y Lingüística de la Academia de Ciencias de Cuba.

La política educacional de España en sus colonias fue desastrosa y al concluir el dominio español sobre la Isla, el 31 de diciembre de 1898, y pasar el país a manos norteamericanas, a través del Tratado de París, un 57% de la población cubana era analfabeta, y un número realmente exiguo de cubanos poseía educación superior (Report on Cuba, 1951).

Los ocupantes norteamericanos hicieron grandes esfuerzos por asimilar lingüística y culturalmente al país; sin embargo, esto no llegó a realizarse por la enérgica decisión de los cubanos de conservar el signo más visible de su identidad nacional: la lengua española.

Durante todo el período republicano los gobiernos que se sucedieron en el país, 1902-1958, ejecutaron una política antipopular que fue incapaz de superar la crisis del sistema educacional heredado de la Colonia. Fueron inútiles los esfuerzos por cambiar esta situación realizados por personalidades de la cultura cubana, como Don Fernando Ortiz quien, en 1917, presentó un Proyecto de Reforma Educacional con el ánimo de que fuera discutido en el Congreso. En el Proyecto se proponía poner la educación, especialmente la primaria, bajo control del Estado "para evitar que elementos extraños a Cuba y carentes de competencia pedagógica puedan por apatía o malicia impedir o debilitar cuando menos el desarrollo de los sentimientos patrióticos de los niños cubanos" (García Galló, 1978). Como era de esperar, los círculos reaccionarios del país arremetieron contra el Proyecto que, finalmente, no fue aprobado.

Medio siglo después de haberse creado las primeras Academias hispanoamericanas correspondientes a la española se funda, en 1926, la Academia Cubana de la Lengua. Dos figuras de gran relevancia nacional fueron elegidas para ocupar los cargos de Director y Vicedirector, respectivamente Don Enrique José Varona y Don Fernando Ortiz. Sin embargo, no fue hasta 25 años después, el 23 de agosto de 1951, que se produce su oficialización por Decreto presidencial. Durante 25 años

había funcionado gracias a la ayuda económica de los propios académicos. A pesar de que en el Decreto se reconoce que la Academia Cubana es un organismo autónomo consultivo del Estado, llamado a velar, como todos los de su clase, por "la conservación y enriquecimiento de la lengua española", se le asignó un mísero presupuesto que apenas si alcanzaba para los gastos del local que ocupaba.

Los estudios lingüísticos en Cuba permanecieron en un estadio preliminar, limitados a iniciativas y esfuerzos individuales, muy loables pero poco eficaces. A lo que se añade que muchas de las personas que se dedicaban a estos estudios, salvo contadas excepciones, carecían de una formación propiamente lingüística, por lo que muchos de sus trabajos quedaron sólo en la comprobación de los hechos. La ausencia de una base científica, no imputable a ellos, y el empirismo en las recomendaciones condujo a valoraciones subjetivas sin ningún tipo de convencimiento científico. Todos los esfuerzos que en materia lingüística se realizaron durante el período republicano están unidos, de una forma u otra, al quehacer de la Academia Cubana. Durante todo ese período en Cuba continuó prevaleciendo la orientación hacia las normas de la RAE, las que eran reconocidas como las únicas aceptables o, lo que es peor, las únicas existentes. Llegóse al extremo de negar la existencia de una palabra por el solo hecho de no estar registrada en el DRAE, aunque fuera utilizada por los hablantes cubanos, es decir, su uso estuviese generalizado.

La expresión de nacionalismo lingüístico extremista que apareció en varios países de Hispanoamérica (Argentina, Chile, México) entre algunos sectores de la intelectualidad y que proclamaba la total independencia lingüística de España no tuvo ningún tipo de manifestación en Cuba.

En cuanto a la educación, el censo de población realizado en 1953 arrojó que en el país había un 23,6% de analfabetos, de los cuales el mayor número vivía en las provincias orientales y en Pinar del Río, y que la situación se agravaba aun más en las zonas serranas rurales.

Cuando el primero de enero de 1959 triunfó la Revolución, en el país había más de un millón de analfabetos, un millón quinientos mil semianalfabetos, seiscientos mil niños sin escuelas y diez mil maestros sin trabajo. La reorganización de la educación y la democratización de todos sus eslabones comenzó con la aprobación de la Ley Fundamental de la República del 7 de febrero de 1959, la cual estableció la gratuidad

en todos los niveles de enseñanza. De forma especial en el artículo 49 se mencionaba la necesidad de erradicar y prevenir el analfabetismo.

En 1960 se organizó la Campaña Nacional de Alfabetización que a través de una movilización popular, eminentemente juvenil, logró que sólo en un año se redujera el analfabetismo al 3,9% y que Cuba se convirtiera en el primer país de América Latina libre de analfabetismo. Al concluir la Campaña se continuó superando a todos los que habían aprendido a leer y escribir y que estuviesen aptos para continuar estudios superiores. En 1981, todos los trabajadores en activo tenían un nivel mínimo de sexto grado, y en 1986, toda la clase obrera había alcanzado la educación media completa. Hoy el analfabetismo ha quedado reducido al 1,9%.

Las profundas transformaciones socioeconómicas llevadas a cabo por la Revolución produjeron el éxodo de la burguesía, de la pequeña burguesía y de un número considerable de intelectuales. Pasaron a ocupar cargos importantes en el Estado cuadros de origen obrero y campesino con bajo nivel cultural. No había tampoco el número suficiente de maestros y hubo necesidad de improvisarlos recurriendo a personas con enseñanza media terminada, en el mejor de los casos, y sin preparación pedagógica ninguna. A estos maestros, denominados "populares", sin abandonar el trabajo se les comenzó a elevar la calificación. La generalización de la educación primaria desencadenó un desarrollo impetuoso que produjo el incremento sensible en el número de graduados de todos los niveles y tipos de educación. La enseñanza universitaria se extendió a todo el país. De los tres centros universitarios que había en Cuba, en 1959, en La Habana, Santa Clara y Santiago de Cuba, se ha alcanzado la cifra de cuarenta y siete, distribuidos por todo el territorio nacional, donde estudian alrededor de 200 mil estudiantes.

Se creó la especialidad de Lengua y Literatura Españolas en los centros de educación superior, lo que coadyuvó a la formación de especialistas de alto nivel y, en 1965, se fundó el Instituto de Literatura y Lingüística de la Academia de Ciencias de Cuba, donde se iniciaron los estudios científicos sistemáticos de nuestra lengua materna.

Con la democratización de la enseñanza superior surgió una nueva intelectualidad cubana compuesta, en su mayoría, por hijos de trabajadores. De 23 mil graduados universitarios que había en 1959, su número aumentó al 160 mil en 1990. Los cambios ocurridos en la ampliación de la base social de la lengua culta se produjeron no solo a través de la

enseñanza, sino que un importante papel desempeñaron también los medios de difusión: la radio, la televisión, la prensa, el cine y el surgimiento de un pujante desarrollo editorial hicieron posible que la cultura fuera realmente accesible a todos. En ese momento es cuando se produce la segunda etapa de democratización de la lengua en Cuba. La primera se había producido en la época de la "importación" de la lengua española a Cuba, cuando las innovaciones que se producían aquí eran consideradas como desviaciones dialectales que era necesario erradicar por ser rechazadas por la clase dominante. La existencia de esta segunda etapa de democratización de la lengua distingue a Cuba del resto de los países hispanohablantes. Este proceso trajo también consigo, sobre todo entre adolescentes y jóvenes, algo parecido a un tipo de "enfermedad infantil izquierdista en la lengua", consistente en el uso de palabras de la jerga delincencial y marginal, y en una provocación vulgar y chabacana que nada tienen que ver con la reafirmación de la "cubanidad". Tal "moda" no es nueva ni tampoco exclusiva de nuestro país. Las causas de su extensión en una parte de nuestra juventud pueden hallarse en una búsqueda ilusoria de "originalidad" en el habla. No obstante, el camino para la limpieza de tales "impurezas" y conductas no está en la prohibición por decreto desde arriba, sino en el enriquecimiento del habla con los verdaderos valores de la cultura cubana, hispanoamericana y universal.

Las cuestiones de corrección lingüística empezaron a llamar la atención de amplias masas de la población que habían ido levando paulatinamente su nivel cultural. En diversas publicaciones periódicas comenzaron a aparecer notas dedicadas a problemas del uso de la lengua. No obstante, las respuestas a consultas no las ofrecen especialistas, por lo que todavía predominan en ellas puntos de vista conservadores, puristas, ya superados por la ciencia del lenguaje.

En 1984, en el periódico Granma apareció una serie de entrevistas y comentarios en torno a los problemas del habla en la sociedad cubana actual. En ellas la población y especialistas de diferentes disciplinas, como pedagogos, lingüistas, psicólogos, expresaron juicios y valoraciones que corroboran la existencia de la diversidad de opiniones en torno a lo que debe ser considerado como "español correcto" (Rodríguez Calderón, 1981).

Nuestra sociedad choca continuamente con este problema que está muy vinculado con la enseñanza de la lengua. ¿Qué lengua enseñar?

En torno a esta pregunta existe diversidad de criterios. En Cuba, como en la mayoría de los países hispanohablantes, el principal esfuerzo se dirige hacia la enseñanza de la lengua prescrita en los materiales de la Academia. Como resultado, al finalizar sus estudios se dan los casos en que el ciudadano:

- a) posee dos sistemas, el del nivel de su región y el de la lengua académica, ninguno de los cuales es utilizable en el nivel culto local;
- b) sigue poseyendo sólo un sistema, el anterior a su aprendizaje, puesto que no ha logrado llevar el otro sistema al grado intuitivo.

Entre los aspectos a tomar en cuenta para la aplicación de cualquier política lingüística está el estudio de las valoraciones y actitudes que tienen los hablantes hacia su propia lengua. Es por ello que entre 1989 y 1990 nos dimos a la tarea de aplicar una encuesta en cinco de las ciudades principales del país: La Habana, Santa Clara, Camagüey, Holguín y Santiago de Cuba, para saber cuáles eran las actitudes y valoraciones de los hablantes cultos cubanos hacia su lengua materna.

Como el concepto de "hablante culto" es muy controvertido, pues está condicionado por especificidades nacionales que pueden variar de una sociedad a otra, es necesario precisarlo. En nuestro caso lo distinguimos por la presencia de los siguientes rasgos:

- a) es hablante nativo de la lengua española (de su variante cubana);
- b) posee educación superior concluida, en el caso de los mayores de 24 años, o es estudiante universitario para los comprendidos en el grupo de 18 a 23 años.

De los resultados de la encuesta pudimos comprobar:

1. el alto sentimiento de pertenencia a la comunidad hispanohablante por parte de los cubanos cultos;
2. que la variante castellana continúa siendo el "modelo" más prestigioso de la lengua española;

3. que ninguna de las variantes hispanoamericanas goza del alto prestigio de la castellana, "prestigio histórico";
4. que, de las variantes hispanoamericanas, las de menor prestigio son las caribeñas, (dominicana, puertorriqueña, panameña, etc.);
5. que, de las variantes hispanoamericanas, las de mayor prestigio son las de la región del Plata: la argentina y la uruguayá;
6. que las valoraciones anteriores se corresponden con las existentes en la comunidad hispanohablante;
7. que existe una valoración negativa de la variante cubana;
8. que existe el criterio de que la lengua en Cuba ha sufrido un proceso de "deterioro", que está en crisis;
9. que existe una valoración negativa del habla de la capital (excepto por parte de los habaneros), la cual se considera vulgar, chabacana, descuidada;
10. que existe una valoración negativa también del habla de las provincias orientales (Guantánamo y Santiago de Cuba) por parte de todos los hablantes cultos, incluyendo los santiagueros, que nos lleva a formular la hipótesis de que estos tienen un mayor grado de inseguridad lingüística que el resto de los cubanos;
11. que existe una valoración altamente positiva de la modalidad camagüeyana, por lo que puede considerarse como el modelo de prestigio de la variante cubana, al menos entre los hablantes cultos;
12. que son los graduados universitarios, sobre todo los egresados de las carreras de humanidades, quienes se consideran "modelos" por su forma de hablar;
13. que los maestros, locutores y animadores de radio y televisión no fueron señalados como "modelos lingüísticos", salvo muy contadas excepciones;
14. que, a pesar de que se hicieron reconocimientos explícitos de la preocupación oficial por nuestra lengua, se expresaron al mismo tiempo criterios negativos en cuanto al papel que desempeñan y el que deberían desempeñar la escuela, los maestros y, en general, la sociedad cubana;

15. que se considera que son los maestros de lengua y literatura españolas los únicos que se preocupan por el buen uso de la lengua que hagan sus alumnos, el resto no presta atención;

16. que existe preocupación y rechazo entre los jóvenes por el uso indebido de elementos "marginales", de expresiones vulgares, en el habla; y una conciencia bastante generalizada de la necesidad de erradicarlos.

17. que donde aparecen con mayor nitidez los conflictos de las actitudes, como era de esperar, es en la esfera de la pronunciación y el léxico;

18. que entre las formas más estigmatizadas del habla de los cubanos están:

-la omisión total de /s/

-el trueque de r/l y l/r

-la entonación oriental, denominada "aguajirada" (santiaguera, guantanamera)

-la vulgaridad y la chabacanería atribuida, fundamentalmente, a los habaneros y a los jóvenes en particular; y que se materializa no solo en la utilización del léxico vulgar, sino también en la entonación y en los gestos;

19. que entre las formas más prestigiosas del habla se consideran:

-la pronunciación correcta: pronunciar "todas las letras", no trocar l/r y r/l,

-tener una entonación adecuada, es decir, no aguajirada

-no utilizar léxico vulgar, ni marginal;

20. que no se observaron variables significativas entre las valoraciones y actitudes de ambos sexos;

21. que existe una falta de correspondencia entre el nivel educacional y la conciencia lingüística de muchos de los encuestados.

En el Programa del Partido Comunista de Cuba, aprobado en su III Congreso (1985), se expresa la necesidad de alcanzar una etapa superior de desarrollo de la educación y la cultura. Como uno de los aspectos fundamentales para lograr este objetivo se señala: "la enseñanza, dominio y uso de la lengua materna que constituye junto con el aprendizaje

de las lenguas extranjeras el vehículo idóneo para la más efectiva comunicación con otros pueblos, y también para la asimilación y profundización de los adelantos y exigencias de la ciencia y de la técnica".

Para alcanzar este ambicioso objetivo se hace necesario formular una política lingüística que nos permita despojarnos tanto del subjetivismo de las prohibiciones como del antinormatismo y que al mismo tiempo eleve la cultura del habla de nuestro pueblo. Ni purismo a ultranza ni independencia lingüística. Porque el beneficio que hoy disfrutamos de tener una lengua común en más de una decena de países no puede perderse. Pese a lo que pueda pensarse y decirse, en la actualidad permanece el criterio de la unidad sobre el de la desagregación, como un anticipo del cumplimiento de los ideales de integración de Nuestra América, porque "los pueblos que están unidos por el mismo pasado colonial, que viven en circunstancia similares y que se enfrentan al mismo enemigo, deben elevar al máximo la identificación de criterios y propósitos, y para ello es el idioma un puente invalorable de entendimiento y cooperación." (Marinello, 1976).

Pero esa actitud unitaria no se debe identificar con el propósito de fijar una lengua de una vez y para siempre, con el de imponer un "modelo" único, o dos, para una comunidad tan extensa como la hispanohablante. La variabilidad de una lengua no es algo tan indeseable como piensan quienes intentan implantar una sola opción; la creencia arraigada de que cuando existe más de una opción es que la otra debe ser necesariamente incorrecta, o que se trata de "agentes corrosivos" de la lengua, es totalmente errónea.

Si a una lengua como la española, con una extensión territorial y social tan amplia, se le aplica una codificación tan estrecha, la relación norma-codificación quedará rota, como sucede en la actualidad, ya que la amplia variabilidad de sus normas no se corresponde con esa estrecha comprensión.

Una lengua culta, para funcionar eficientemente debe tener cierta estabilidad, lo que se logra mediante una codificación apropiada y, al mismo tiempo, debe ser lo suficientemente flexible con su codificación como para permitir modificación de acuerdo con el cambio de la cultura.

Si las normas son más o menos estables y flexibles ofrecerán al hablante múltiples opciones; este es uno de los elementos capitales a tomar en cuenta en la definición de nuestra política lingüística.

Existe actualmente la necesidad y la posibilidad de implementar en Cuba una política lingüística que coadyuve a la codificación de la norma culta de la variante cubana de la lengua española, al mismo tiempo que se conserva la unidad de la lengua y se eleva la cultura lingüística de toda la población. Llevar a la práctica una obra de tal envergadura no es una tarea fácil. No obstante, somos del criterio de que en Cuba están creadas las condiciones, mejor que en el resto de los países hispanoamericanos, para definir una política lingüística democrática e internacionalista, porque Cuba es el único país de América Latina sin analfabetos, donde toda la población tiene acceso a la educación y a la cultura, porque existen los especialistas necesarios para llevarla a la práctica y porque elevar la cultura del habla de nuestros ciudadanos es hoy una necesidad tanto para el desarrollo individual de cada ciudadano como para el resto de la Nación.

4. Definición de una política lingüística nacional

Tomando en cuenta todo lo antes expuesto consideramos que la política lingüística de Cuba para los próximos años deberá estar orientada a:

- legitimar la norma culta de la variante cubana en los niveles léxico, fónico y gramatical;
- mantener la unidad reconociendo al mismo tiempo la diversidad de la lengua española. Elevar la cultura y la conciencia lingüísticas de todos los ciudadanos.

Para alcanzar los objetivos propuestos se recomienda aplicar las siguientes medidas

- a. en la enseñanza,
- b. en los medios de difusión masiva,
- c. en la vida política, económica y social.

En la enseñanza

Por la enorme e importante función que cumple, tanto para el desarrollo mental del individuo como para su formación integral, su especialización en cualquier campo de la ciencia o de la técnica, y para su integración social, debe brindarse una atención prioritaria a la enseñanza de la lengua materna. Esa atención prioritaria comprende que:

1. el sistema educacional ha de proponerse como fin que los alumnos al término de su ciclo educativo posean un dominio pleno de su lengua materna, lo que significa que sean capaces de utilizarla con corrección y eficacia en cualquier situación y con cualquier finalidad, tanto en su forma oral como escrita;
2. la reforma a fondo de la enseñanza de la lengua materna no puede hacerse sin la preparación adecuada del profesorado. A tales efectos la prueba diagnóstica de los profesores de lengua española que se realizó a nivel nacional por el MINED constituye un importante e imprescindible punto de partida para llevar a la práctica los objetivos que nos tracemos;
3. se debe dar una atención preferencial a los Institutos Superiores Pedagógicos, Institutos de Educadoras de Círculos Infantiles, Facultad de Licenciatura en Educación Primaria. No debe olvidarse que en estas instituciones se forman los maestros en cuyas manos estará la educación de las generaciones futuras en su nivel fundamental;
4. la selección de estudiantes para la carrera profesoral, sin excepción de especialidad, deberá hacerse tomando en cuenta el conocimiento de la lengua materna, así como el dominio de la expresión oral y escrita;
5. para el ingreso en todas las carreras de la educación superior se requerirá el examen de lengua española;
6. el profesor de lengua materna debe tener una buena preparación teórica que abarque desde las doctrinas lingüísticas hasta la estructura de la lengua, pasando por las variedades dialectales;

7. el profesor de lengua requiere de una atención especial y deben organizarse para él cursos de reciclaje a cargo de especialistas competentes;
8. debe establecerse con todo rigor el número de alumnos en las clases de lengua materna, como se ha hecho en el caso de otras asignaturas;
9. debe hacerse una revisión de las horas que se dedican a la enseñanza de la lengua materna en cada uno de los niveles de enseñanza;
10. debe estudiarse la inclusión, en las carreras universitarias que así lo requieran, de la asignatura Lengua Española durante los dos primeros años de la carrera;
11. hay que llevar a los alumnos al convencimiento de que la lengua española es un bien común que pertenece a más de 340 millones de hablantes con todas las variedades de expresión que se han ido adquiriendo a través de su milenio de existencia. En ese sentido se deberá dar la debida información sobre la variación diatópica (territorial), diastrática (social) y diafásica (estilística) de la lengua española, reflejándola en los programas escolares y libros de textos, en cada nivel de enseñanza;
12. se enseñará la norma culta o estándar, partiendo de la variante cubana de la lengua española. No se tratará de reprimir el uso de otros registros (popular, incluso vulgar), sino de hacer conocer y practicar el modelo que le corresponde a la enseñanza. A tales efectos, entendemos por norma culta de la lengua española la que se prescriba como tal por la Comisión Nacional de Política Lingüística;
13. ese nivel culto de la lengua, cuya posesión por los alumnos propugnamos, comprende los niveles lexical, fónico y gramatical. Tampoco en estos casos se han de cohibir las variedades regionales (fónicas, lexicales y gramaticales), que contribuyen a reafirmar la identidad de los hablantes, que no deben sentirse avergonzados por ello. No se trata de imponer una sola opción, sino de dejar que los hablantes puedan disponer de diferentes opciones y de que aprendan que ellas sirven a finalidades también diferentes;

14. aunque debe existir un programa oficial para todo el país, en ninguna materia se debe ser tan flexible como en esta; el maestro debe ser un conocedor tanto de las peculiaridades lingüísticas de la región donde da sus clases como de las de cada alumno en particular, a fin de adoptar en cada caso la solución más idónea;

15. encomendar a un grupo de pedagogos e investigadores la elaboración de una metodología pormenorizada de enseñanza práctica de la lengua materna. A tal fin esos profesionales reunirían las experiencias que otros países hispanohablantes (España, México, Venezuela, etc.) o no hispanohablantes (Francia, Bélgica, etc.) han alcanzado en didáctica lingüística;

16. se hace necesaria la preparación del personal para impartir fonética española en las escuelas;

17. en la aplicación de esta política deberá quedar involucrado un gran número de instituciones y organismos, así como todos los ciudadanos del país, para lo cual se hace necesaria la puesta en marcha de una Campaña Nacional en Defensa de la Lengua. La experiencia de otros países nos demuestra que la actitud que asuman los hablantes hacia el uso de la lengua materna es decisiva para el éxito. Se hace, pues, necesario:

- a. imbuir a los ciudadanos en el respeto y amor hacia su lengua materna,
- b. combatir los prejuicios que existen contra la variante cubana de la lengua española,
- c. crear una actitud de respeto hacia todas las variedades de la lengua española.

En los medios de difusión

1. Elaboración de una norma radiofónica.
2. Confeccionar un diccionario de pronunciación de nombres extranjeros, así como de palabras españolas de acentuación dudosa, para los trabajadores de la radio y la televisión, con el fin de evitar incorrecciones.

3. Se recomienda la creación de cátedras de nivel universitario para la preparación de profesionales como locutores, comentaristas, presentadores, periodistas, animadores y otros.
4. Se recomienda que aquellas personas que tengan deficiencias en la pronunciación no ejerzan en profesiones como las de comentaristas, periodistas, etc. en la radio y la televisión.
5. Crear en los órganos de prensa un departamento o grupo de crítica interna, cuya función sea la elaboración de un parte diario en el que aparezcan reflejados los errores cometidos en cada número.
6. Crear un Grupo de Trabajo Lingüístico en el Instituto Cubano de Radio y Televisión (ICRT), con el fin de promover y dirigir actividades de colaboración que contribuyan a elevar y preservar la calidad y la eficacia comunicativa de la labor de ese organismo.

En la vida política, económica y social

1. Proponer a la Asamblea Nacional del Poder Popular la inclusión de un artículo en el texto de la Constitución de la República donde se haga explícito que el idioma oficial es el español. En varias constituciones iberoamericanas ya figura; en el caso de Cuba aparecía en el Proyecto de Reforma de la Ley Constitucional de 1935 y en la Constitución de 1940, no así en la de 1976.

El hecho de que en Cuba se hable un solo idioma, el español, no es motivo para no incluirlo. La oficialidad lleva aparejada una protección estatal. Y esto se hace más necesario en las circunstancias actuales con el incremento del turismo y la creación de empresas mixtas con capital extranjero no hispanohablante.

2. Crear comisiones de redacción en aquellos organismos o entidades donde se redacten leyes, decretos, ordenanzas, como en el Ministerio de Justicia, Comité Estatal del Trabajo y Seguridad Social, Ministerio de Comercio Interior, de Relaciones Exteriores, y otros.

3. Crear comisiones de redacción a nivel de los órganos del Poder Popular que revisen y den su aprobación a los letreros o vallas que se colóquen en la vía pública.

4. Todos los documentos de actuación oficial y todo anuncio o rótulo de empresa o actividad pública o de otra índole estarán escritos en lengua española o, en su defecto, incluirán su traducción al español.

5. Tomar en cuenta los conocimientos y la expresión oral como uno de los requisitos para el acceso a ciertos puestos de trabajo, como los de recepcionista, telefonista, carpentera de hotel, guía de turismo y de museos.

5. Comisión Nacional de Política Lingüística

Para la implementación de esta política lingüística se hace necesario la creación de una estructura que sea capaz de ejecutar, coordinar, supervisar y evaluar el cumplimiento de cuantas disposiciones se dicten al efecto.

Con ese fin se propone la creación de la Comisión nacional de política lingüística, bajo la dependencia directa y jerárquica del Consejo de Ministros de la República de Cuba, que ejercerá las siguientes funciones:

1. formular propuestas genéricas o específicas sobre el establecimiento de regulaciones en materia de política lingüística;
2. formular propuestas de organización, estructura y funcionamiento de los servicios vinculados directamente con la política lingüística;
3. controlar el cumplimiento y ejecución de la política lingüística nacional;
4. promover la necesaria cooperación entre todos los poderes públicos en materia de política lingüística, con el fin de asegurar su atención coordinada;

5. proponer al Gobierno y Estado cubanos, así como a sus instituciones correspondientes, la adopción de medidas adecuadas para la mejor aplicación de las disposiciones referentes al uso de la lengua española en el ámbito nacional;

6. elevar al Gobierno las medidas relativas a la política lingüística nacional para su aprobación y su correspondiente legislación;

7. sancionar periódicamente las normas cultas o estándar de la variante cubana de la lengua española en los niveles fónico, lexical y gramatical;

8. informar con carácter prescriptivo los proyectos y anteproyectos que se dicten en relación con la norma culta o estándar de la variante cubana de español;

9. estudiar y sancionar cuantas cuestiones se refieran a la planificación lingüística en Cuba;

10. sancionar periódicamente las normas cultas de la variante cubana en los diferentes niveles de lengua;

11. enviar a la RAE, a través de la Comisión Permanente de Academias de la Lengua Española, la incorporación de nuevos vocablos, acepciones y términos científico-técnicos, y mantenerla debidamente informada sobre el proceso de estandarización de la variante cubana;

12. propiciar y proponer al Gobierno cubano el establecimiento de vínculos en el ámbito de su competencia con instituciones de la comunidad hispanohablante y de otras comunidades lingüísticas;

13. en materia de enseñanza e investigación lingüística, colaborar con el Ministerio de Educación (Mined) y de Educación Superior (MES) y la Academia de Ciencias de Cuba en la planificación de la enseñanza e investigación, garantizando su coordinación;

14. revisar y aprobar los libros de texto para la enseñanza del español;

15. definir criterios para determinar los puestos de trabajo para los cuales sea preceptivo el dominio adecuado de la lengua materna;

16. promover campañas de sensibilización en defensa de la lengua materna;
17. contribuir a la realización de certámenes, concursos, etc., sobre la lengua materna;
18. realizar la planificación de la enseñanza de las lenguas extranjeras que el Estado cubano tenga interés en promover por razones de índole científica, técnica, cultural, económica o política;
19. crear las subcomisiones permanentes o temporarias que estime necesarias para el mejor desenvolvimiento de su funciones;

La Comisión Nacional de Política Lingüística (CNPL) es un organismo de encuentro de diferentes instituciones y personas implicadas en las tareas de codificación de la variante cubana, el mantenimiento de la unidad hispanohablante y la elevación de la cultura y la conciencia lingüísticas de los ciudadanos cubanos.

La CNPL se configura como órgano de diálogo. De ahí que su composición, que cuenta con representantes de todo el territorio nacional y con organismos y personalidades de reconocido prestigio, refleje ese carácter y sienta así las bases para contribuir al perfeccionamiento y desarrollo de nuestra lengua materna.

Para el adecuado ejercicio de sus funciones, la CNPL contará con las siguientes subcomisiones especializadas permanentes:

Subcomisión de Ortoepía, de Lexicografía y Terminología Científico-técnica, de Gramática,

Serán funciones generales de estas subcomisiones:

1. auxiliar a la CNPL en el cumplimiento de sus funciones;
2. realizar cuantos estudios de base sean precisos;
3. coordinar los esfuerzos y actividades de las diversas instituciones en lo referente a la aplicación y desarrollo de la política lingüística;
4. proponer a la CNPL la realización de investigaciones o estudios referentes a su especialidad;
5. proponer a la CNPL la inclusión de especialistas en la materia objeto de estudio de la Subcomisión;

6. proponer a la CNPL las normas cultas de la variante cubana en los niveles fónico, lexical y gramatical;

7. proponer a la CNPL los nuevos términos científico-técnicos;

Los miembros de estas subcomisiones podrán ser:

-representantes de diversas instituciones con competencia en el desarrollo y ejecución de los cometidos establecidos;

-personas de reconocido prestigio nacional en la materia objeto de estudio de la subcomisión.

Los órganos de funcionamiento de la CNPL serán:

-un presidente;

-un secretario, que podrá sustituir al presidente en su ausencia;

-tres coordinadores, uno para cada subcomisión especializada. (Este número puede variar con el incremento de las subcomisiones que sea necesario crear);

-treinta y siete miembros nombrados. Trece propuestos por los siguientes organismos: Mined, MES, ACC, Academia Cubana de la Lengua, Ministerio de Cultura, Unión de periodistas de Cuba, Instituto Cubano de Radio y Televisión, Instituto Cubano del Turismo, Unión de Escritores y Artistas de Cuba, Comité Estatal de Normalización, Comité Estatal de Trabajo y Seguridad Social, Ministerio de Relaciones Exteriores, Ministerio de Justicia. Catorce propuestos por la Asociación de Lingüistas de Cuba (uno por cada provincia). Diez escogidos entre personalidades de reconocido prestigio nacional.

El secretario de actas del Pleno será elegido entre los miembros del mismo. Los miembros de la CNPL serán nombrados oficialmente por decreto. La duración del cargo de todos los miembros será de 5 años.

Los miembros que cesen en sus cargos como consecuencia del transcurso del lapso que se refiere en el punto anterior podrán ser propuestos para nuevos períodos. Las vacantes que se produzcan entre los miembros por causa de muerte, incapacidad, renuncia o similar, serán

puestas en conocimiento de la institución proponente para que proceda a designar sustituto por el tiempo que reste del mandato del miembro sustituido.

El Pleno podrá, a su vez, requerir la participación en sus sesiones de personas expertas, con voz pero sin voto, en los temas que fueren objeto de tratamiento en las mismas.

El Pleno podrá ser convocado con carácter ordinario o extraordinario por el presidente de la CNPL o por su secretario en ausencia de aquel.

El Pleno tendrá la periodicidad mínima que se establezca en el acuerdo de su creación.

Las subcomisiones especializadas podrán ser convocadas con carácter ordinario o extraordinario para cada uno de los coordinadores de las mismas, por el secretario o por el presidente de la CNPL. Las subcomisiones tendrán la periodicidad mínima que se establezca en el acuerdo de su creación. El número de miembros de las subcomisiones oscilará entre 5 y 10. Los coordinadores de cada una de las subcomisiones podrán requerir la participación en sus sesiones de expertos, con voz pero sin voto, en los temas que fueren objeto de tratamiento.

Se considera imprescindible la potenciación de los recursos humanos y materiales existentes actualmente en el país de manera que, aprovechando los mismos y coordinando las actividades, se puedan realizar todas las tareas que la situación actual y ulterior requieran, sin necesidad de hacer inversiones que impliquen gastos adicionales que el país no está en condiciones de asumir.

6. Etapas de aplicación de una política lingüística

La complejidad en la aplicación de una política lingüística requiere que se realice por etapas, de ahí que propongamos tentativamente las siguientes.

Primera etapa (1993-1996). Creación de la Comisión Nacional de Política Lingüística y de las subcomisiones especializadas correspondientes, con la participación de todas las instituciones implicadas, y la definición del marco organizativo y jurídico.

Inicio del proceso de estandarización de la variante cubana en los

niveles lexical, fónico y gramatical.

Destinar esfuerzos prioritarios para el mejoramiento de la enseñanza de la lengua materna, poniendo en práctica las medidas necesarias al efecto.

Creación del Grupo de Trabajo Lingüístico en el ICRT.

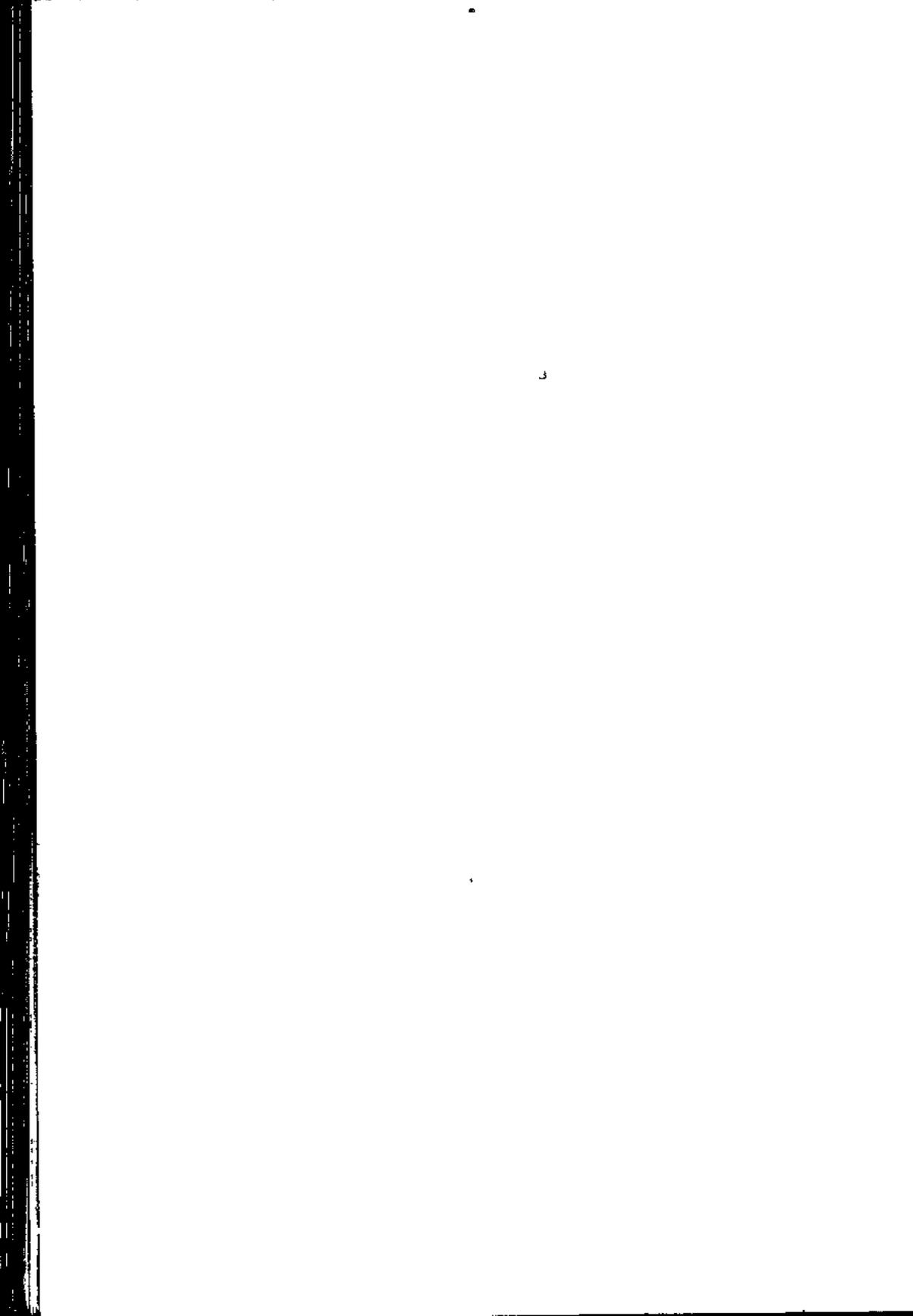
Inicio de la definición de las normas para la radiodifusión.

Creación del Grupo de Crítica Interna en el periódico GRANMA.

Segunda Etapa (1996-2000). Culminación del proceso de estandarización de la variante cubana de español. Se debe tener en cuenta que esta es una tarea de carácter permanente, ya que las normas que se establezcan deben ser revisadas cada 20 años para actualizar su vigencia.

Bibliografía

- Academia Mexicana de la Lengua, *Anuario*, México DF, 1954.
- Brice Heath, S., *La política del lenguaje en México*, México DF, 1972.
- E.U.A. War Department, *Report on Cuba*, Washington DC, 1951.
- García Galló, G.J., *Historia de la educación en Cuba*, La Habana, 1978.
- Lapesa, R., "La Real Academia Española: pasado, realidad, presente y futuro", *Boletín de la Real Academia Española*, Tomo LXVII, Cuaderno CCXLII, 1987, pp. 327-346.
- Marinello, J., "La palabra: comunicación y creación", *Anuario L/L*, 6, 1976, pp. 228-232.
- Rodríguez Calderón, M., *Hablar sobre el hablar*, Habana, Ciencias Sociales, 1981.



Lidia Bruno
Mirta Serafini

*Lenguaje, idiosincracia
y educación entre
los mapuches*

1. Introducción

En el presente trabajo desarrollaremos algunas hipótesis que podrían servir de instrumento para la planificación y la ejecución de estudios sobre la problemática educativa que se presenta en comunidades mapuches de la provincia del Neuquén.

Es ampliamente comentado en los ámbitos educativos el hecho de que jóvenes docentes, provenientes de diferentes centros formadores del país, son designados en escuelas a las que asisten alumnos mapuches y que estos, a pesar de sus grandes esfuerzos, tienen dificultades importantes en el proceso de aprendizaje, generalmente atribuidas a factores patógenos. Nuestra hipótesis es que muchas de estas dificultades se verían zanjadas si el educador fuera formado específicamente en las particularidades idiosincráticas que este grupo humano presenta. Particularidades que son no solo lingüísticas, sino que abarcan todo el espectro sociocultural del grupo en cuestión.

En este trabajo referiremos un aspecto básico relacionado con lo lingüístico y el espectro sociocultural antes mencionado, que podrá incrementar el bagaje de conocimientos de un docente al que le toque desempeñarse en tal situación.

Cuando llegamos a entender que para designar sus relaciones de parentesco los mapuches usan expresiones relacionadas con las huellas o los rastros de su primitiva organización social; cuando nos enteramos de que en algunos casos usan el mismo término para designar relaciones parentales inversas asimétricas (abuelo de ..., nieto de...); que un hombre

y una mujer buenos se nombran metafóricamente como "de corazón pequeño"; que funcionan oposiciones tan poco comparables con las de nuestra cultura como "lo podrido" y "lo quemado", estamos en condiciones de conjeturar que la construcción de significados, el recorte que cada lengua hace de la realidad, es producto de una interacción dialéctica en la que la experiencia, la sociedad y la cultura tienen un papel preponderante. Y este hecho se enlaza con la idea de una cosmovisión diferente en cada pueblo.

Cuando intentamos precisar esa cosmovisión surge una serie de cuestiones que formularemos a continuación.

La primera, y una de las que más nos preocupa, es de orden diacrónico. ¿Se pueden efectuar cortes en el tiempo? ¿La cosmovisión se mantiene inalterada? ¿Hay en la cosmovisión actual una estigmatización de la cosmovisión originaria? ¿Acarrean los cambios de significados culturales cambios equivalentes en la lengua, o viceversa?

Una segunda cuestión es la manera de determinar un "modelo de cosmovisión", que siempre resulta difícil de contrastar o de inferir de los actos de habla de los hablantes de una comunidad determinada. ¿Qué tipo de fiabilidad podemos dar a los testimonios escritos de estudiosos de otras épocas, muy reconocidos por su obra, pero que no superan la llamada "paradoja del observador"?¹

Assumiendo estas dificultades, intentaremos responder esas preguntas a fin de producir una primera interpretación reflexiva sobre este objeto de estudio.

1. Esta paradoja es difícil de resolver. Podemos resumir así las distintas posiciones que asume el investigador frente a su objeto de estudio:

- aquellos que en bien de una absoluta objetividad mantienen una actitud acéptica frente al informante, observando y confiando plenamente en su propia especulación.

- quienes, en el extremo opuesto, estarían por lo que se puede llamar la "categorización del hablante nativo"; es decir que en caso de existir disidencias entre el informante y el investigador, la diferencia se asigna, en general, a una mala interpretación o error en los datos por parte de éste; y, por último,

- la actitud corriente en la actualidad, donde el investigador controla los datos y su elaboración con los propios interesados. En caso de no coincidir, los motivos del disenso se deben interpretar, interpretación que seguramente arrojará nuevos e interesantes resultados.

En todos los casos se busca obtener la mejor aproximación al objeto de estudio, evitando distorsiones. Sin embargo, en ninguno, el investigador puede soslayar totalmente su punto de vista, los fines que persigue, su ideología y el contexto científico y cultural de su época. En la actualidad se propone el estudio semiológico de los textos como un intento de escapar a esta paradoja.

2. Los cambios en la cosmovisión

La cosmovisión es un saber preteórico, una estructuración interna compartida por cada uno de los miembros de un grupo. Abarca creencias, hábitos sociales, experiencias. Incluye lo natural y lo sobrenatural, el pasado y el presente, lo sagrado y lo profano, el trabajo, la muerte, el sexo, el nacimiento... Instituye normas y regula su funcionamiento, valora y sanciona, se impone por sí sola como totalidad, integra el orden institucional y le confiere unidad de sentido a toda la estructura organizativa de una comunidad. Sus significados se transmiten a partir del proceso de socialización del individuo y se manifiestan, en parte, a través de distintas organizaciones: sociales, políticas, religiosas y lingüísticas.

Ahora bien, este saber preteórico, como señala Ferrater Mora, "no es, estrictamente hablando, contrastable". La visión del mundo es real y transparente, experiencialmente, para los miembros de una comunidad determinada. Es aceptada sin cuestionamientos, pero resulta opaca para el investigador. A pesar de esta dificultad, el autor citado añade que no es posible separarla "de los hechos y de la experiencia"; nosotras especificamos que tampoco es posible separarla de los actos de habla.

Y esta afirmación nos conduce, precisamente, al lenguaje. Adherimos a la tesis débil del relativismo lingüístico; es decir, postulamos que todo ser humano está en condiciones de adquirir cualquier tipo de cosmovisión y de lenguaje, pero que cada grupo conforma su lenguaje con formas de abstracción necesarias para su praxis vital. A medida que necesite nuevas formas de expresión producirá, seguramente, modificaciones correspondientes en el lenguaje existente. Cada lengua resulta así el medio de expresión necesario de una comunidad y actúa, además, como mediación total de la experiencia del mundo. Pero no se agota en esto. Como institución también legitima los significados de las experiencias sedimentadas en esa sociedad. La lengua, entonces, socialmente configurada, evidencia huellas de una particular concepción del mundo.

Berger y Luckmann² asignan al proceso monotético el valor de cohesión y asimilación de las instituciones sin recurrir a la génesis de su formación, y acordamos con que en estas cuestiones se debe distinguir operativamente entre un continuum diacrónico y un estado sincrónico, puntual en tiempo y espacio.

2. Cf. P. L. Berger y T. Luckmann, *La construcción social de la realidad*.

Entendemos que la cosmovisión, igual que la lengua, no es una totalidad estática. Aún si pensamos teóricamente en una sociedad completamente aislada, concebimos para ella cambios a través del tiempo como resultado de la interacción de sus actores sociales. Estos cambios, que se van produciendo paulatinamente y sin que se tome demasiada conciencia de ellos, se perciben con mayor fuerza en los momentos de crisis. Y sobre todo en el caso de un pueblo como el mapuche, que sufrió la invasión de una cultura totalmente diferente de la suya. Aquí la crisis se manifiesta con más fuerza, dado que la europeización de América se llevó a cabo en aras de la fe religiosa y del progreso, para lo cual cualquier medio fue válido.

Consideramos, pues, que la cosmovisión no permanece inalterada a través del tiempo. Entendemos, en cambio, que actualmente se perciben en la lengua indicios de un *desfasaje*, señales de una crisis. Por un lado, en el léxico hay fuertes elementos que perviven pero que no presentan un correlato social pertinente. Ferrater Mora opina que, cuando se produce una inadecuación entre la concepción del mundo y la visión teórica objetiva, surge una nueva cosmovisión; lo mismo se produce cuando hay una tensión entre culturas que entran en contacto, cuando una cosmovisión intenta sustituir a otra por medio de mecanismos de poder, como le ocurrió y ocurre al pueblo mapuche.

Cuando Vattimo habla de la europeización completa de la tierra y del hombre, destaca que la occidentalización no implica la desaparición verdadera de las otras culturas que la sufren. Estas no dejan de tener su identidad, a pesar del efecto desertizador de tal proceso. Son, entonces, culturas "contaminadas", supervivientes. "Lo que encontramos frente a nosotros no es la organización total del mundo según rígidos esquemas tecnológicos, sino un enorme depósito de supervivencias, que, en interacción con la desigualdad del poder y de los recursos del mundo, da lugar al acrecentamiento de situaciones marginales que son la verdad de lo primitivo en nuestro mundo"³.

De la posición de Vattimo queremos destacar la presencia de culturas contaminadas en toda sociedad, las cuales se nos presentan como un enorme depósito de supervivencias y que, al interactuar en desventaja, dan como consecuencia distintos grados de marginalidad. En la medida en que exista contaminación se producirán, por lo tanto,

3. G. Vattimo, *El fin de la modernidad*, pag. 141.

cambios en la cosmovisión. Algunos elementos originarios continuarán teniendo la fuerza del uso y la función pertinentes, otros quedarán como supervivientes, y es probable que, en reemplazo de aquellos que se pierdan, haya nuevas incorporaciones.

3. Cosmovisión y parentesco

Ejemplos claros de las categorías *conflictivas* surgen del análisis de la institución del parentesco⁴, que es un paradigma de la visión de mundo del pueblo mapuche. Esta institución normatiza y sanciona, en forma estructurante, cuestiones cosmogónicas⁵, rituales, demográficas, territoriales, de herencia, éticas, económicas y sociales: todos ellos, aspectos que se pueden extrapolar de los actos de habla que refieren al parentesco. Constituyen, por lo mismo, hechos que pueden vincularse con la cosmovisión de este pueblo y, por ende, aportar elementos para la elaboración de un modelo y para su contrastación.

En el curso de nuestra investigación sobre los términos de parentesco tuvimos que hacer una diferenciación cronológica: por un lado, la tradición, creencias en leyes derivadas del linaje y de la prohibición del incesto tal como se daba en la antigüedad, reservada en la memoria de los hombres; por otro lado, la situación actual, de cuyo sustrato pervive esta tradición, pero habiendo sufrido una serie de transgresiones.⁶

Pudimos mostrar cómo la nomenclatura del parentesco mapuche implica componentes que se vinculan, entre otros, (i) con las figuras cosmogónicas: /fütä-chao/, /kuse-ñuke/; (ii) con la patrilocalidad-linealidad, que distingue el habla del hombre y de la mujer en la designación de sus hijos (el hombre llama /votüm/ a su hijo varón y /ñawe/ a su hija mujer, mientras que la madre aplica a ambos la misma denominación /püñeñ/; (iii) con el matrimonio matrilateral: el ego

4. Cf. Bruno-Serafini, *¿Variables deícticas en el parentesco mapuche?*

5. Para una referencia a este tema, cf. Esther Grebe: *La cosmovisión mapuche*. Bajo este título trata precisamente cuestiones cosmogónicas, utilizando una de las acepciones posibles del término "cosmovisión".

6. Cf. Bruno-Serafini, op. cit., pág. 2.

masculino llama /ñuke/ a la madre, a la hermana de la madre, a la hija del tío materno y a la esposa del hermano del padre, todas virtualmente, madres-esposas del varón; (iv) con las variables de sexo y edad, que aunque biológicas -y por ende, universales- actúan como núcleo constructivo de numerosas relaciones sociales dentro del parentesco, particularizando específicamente la visión de esta comunidad; (v) con las variables de ascendencia-descendencia materna o paterna y de generación de los mayores que actúan distintivamente tanto en las denominaciones de abuelos-nietos como de suegros-yerno/nuera.⁷

Sobre esta base intentaremos interpretar cuál es la cosmovisión posible para los mapuches que viven hoy en la provincia del Neuquén. La reflexión sobre aquellos aspectos de la cosmovisión actual que pueden irradiarse desde el estudio de las formas parentales nos lleva a considerar este momento como de crisis.

Tanto la población mapuche que vive en comunidades del interior de la provincia, en parcelas asignadas por el Gobierno Provincial, como los individuos y las familias que han emigrado a centros urbanos queriendo mejorar la calidad de sus vidas, se han visto obligados a alterar las reglas de residencia patrilocal y las prácticas matrimoniales. Que esto haya tenido que ver con la llegada del Cristianismo o con la determinación de las autoridades de restringir el hábitat geográfico mapuche a espacios limitados y agrestes, no interesa a los fines de este trabajo (sí, seguramente, a las reivindicaciones que este pueblo emprende en pos de la devolución de sus tierras).

Queremos tener en cuenta, en cambio, las modificaciones en la vida social mapuche, contaminada en su mismidad: sincretismo religioso, con gran repercusión del credo evangélico; ausencia de práctica de la poliginia; cambio en la elección de esposa -ya no se efectúa, en general, sobre la base de los "primos cruzados"-, y una economía de subsistencia mínima que los confina a un alto grado de marginalidad y que, por otro lado, no les permite respetar la patrilocalidad.

En estas condiciones, a los mapuches les resulta extremadamente difícil conservar su visión idiosincrática: cosmogonía, patrilinealidad, matrilinealidad, patrilocalidad, tabú del incesto, ley del sororato y de viuda. En la mayoría de los casos, esta idiosincracia no solo se opone a la legislación vigente en el país, sino que resulta imposible mantener

7. Cf. Bruno-Serafini, op. cit., y *El modelo de parentesco mapuche y la enunciatón*.

debido a la situación económica y social en que les toca vivir.

De todo esto la lengua nos deja su testimonio. Los hombres llaman /lamjen/ a hermanas y primas paternas, como indicio del tabú del incesto. Por ser patrilineal la herencia, al ego masculino le está vedado casarse con las primas paternas; no así con las hijas del hermano de la madre, del /weku/, a quienes denomina /ñuke/, por ser esposas y madres potenciales del ego. En la actualidad, esta norma no se cumple, y es de hacer notar que algunos de los hablantes consultados, en conversaciones sobre la denominación que reciben los primos por ambas vías, nos respondían: "primos, no más". Otros, en cambio, usan las denominaciones ya citadas, pero aclarando que el matrimonio entre primos cruzados no es una práctica actual.

En cuanto a la fuerte impronta de la patrilinealidad, la distinción en las designaciones de los parientes por línea materna o paterna aún está vigente; por ejemplo: el tío materno es /weku/, el tío paterno, /malle/, oposición que no sólo remite a la denominación, sino que responde también a un rol diferente. Pero son precisamente las distinciones de rol las que hoy están desdibujadas. Mientras que en la visión "rememorada como de los antepasados" a ambos parentescos se les asignaba funciones sociales puntualmente diferenciadas, actualmente -en palabras de Francisco Cayul⁸- se les adscribe "el mismo mandato, el mismo respeto". En cuanto a las prácticas del matrimonio tradicional, se mantienen denominaciones derivadas de ellas. Por ejemplo: el ego masculino llama /ngillan/ al hermano de la esposa, debido a que tradicionalmente era el que efectuaba arreglos de tipo económico con el pretendiente. Este último ofrecía en pago animales, prendas de vestir y objetos de plata a cambio de la mano de la joven. También se extiende esta denominación a otras personas de la familia que cooperaban en ese acuerdo. Es de destacar que, aunque literalmente /ngillan/ pueda ser interpretado por un hispanohablante como "cuñado", semánticamente este término está vinculado con la noción de "compra". Por un lado, /ngillan/ significa "comprar", y de esta manera se usa habitualmente, y, por el otro, en la relación parental significa "al que se le compra la hermana". Mientras que hoy esa costumbre no se practica socialmente, la denominación se mantiene, con lo que estamos ante un fenómeno de tipo semántico en el que se han

8. Francisco Cayul es mapuche, tiene 69 años y nació en la cordillera, en la costa del río Alumíné. Hoy vive en Neuquén capital.

perdido para /ngillan/= hermano de la esposa ciertos rasgos que tenían que ver con la acción de "comprar".

Nos hallamos, pues, ante unos términos en la lengua actual que "rememoran" ciertos significados: algunos persisten, como correlato de la conducta social; otros no se corresponden con ella, a causa de la contaminación a la que se ha visto sometida la cosmovisión de un pueblo dominado por diversos factores de poder que impusieron lengua, costumbres y religión con procedimientos autoritarios.

Sin embargo, los significados "rememorados" no están perdidos, sino que se valoran las prácticas asociadas con la añoranza de un pasado admirado y anhelado, al cual idealmente habría que regresar.

4. Recuperación de la idiosincracia

A mediados de 1992 se llevó a cabo en la provincia del Neuquén el Encuentro del Pueblo Mapuche Argentino-Chileno. Entre sus múltiples proclamas y reivindicaciones se instó a que las agrupaciones que nuclean a los mapuches (Tain Kiñegetuam, Nehuen Mapu, Newentuayin y Confederación Mapuche Neuquina) fueran promulgadoras de las creencias, formas de vida, tradiciones, religión, lengua, etc., y se alegó en favor de la conformación de un Estado mapuche, en el cual "hablar en mapuche sea vivir en mapuche" (citamos las palabras de Salas).

La iniciativa de este encuentro fue emprendida por los más jóvenes, aunque los ancianos (/longko/, /pillan kuše/, /werken/, /ejpin/)⁹ convalidaban y legitimaban, con sus discursos y su presencia, las distintas instancias del Encuentro.

Como observadoras participantes, nos quedaron muchas preguntas pendientes, entre las que podemos destacar las siguientes:

¿Cómo volver hoy a una concepción originaria del imaginario colectivo, con esta cosmovisión desertizada y contaminada?

¿Cómo podrá un pueblo que vive con una economía de subsistencia mínima y en condiciones de marginalidad alarmante, emprender una organización educativa en pos de estos objetivos?

9. "Cacique", "machi" o "curandera", "mensajero" y "el que habla bien", respectivamente.

¿Cómo emergerá, desde ésta crisis, la próxima visión del mundo de este pueblo?

¿Qué características podrá tener un único Estado mapuche dentro de dos Estados-nación: el argentino y el chileno?

¿Cómo logrará este pueblo, en aras de su identidad étnica, escapar del espíritu antidemocrático que hoy se ha instalado en un mundo que postula el "fin de la historia"?

Preguritas como éstas empiezan a dilucidarse con testimonios como el que sigue. Jorge Nahuel, miembro de la Agrupación Nehuen Mapu, que funciona en esta provincia y cuyas acciones están coordinadas con las sociedades antes mencionadas, expresa:

"Nosotros pertenecemos a una cultura determinada, decimos que tenemos una identidad y la queremos defender, hacerla valer y no la queremos destruir, (...) es un pueblo con una cultura viva que está presente, con un idioma, con una religión propia, con una filosofía de vida, con una organización social propia, todas estas cosas las hacemos defender sin queremos separar del resto de la sociedad, (...) no queremos que nos aislen, ni queremos que nos incluyan, la famosa política de la integración, los Estados nacionales practican una política de integrar al mapuche, la integración significa asimilar. La integración se logra cuando vos me respetás a mí, yo te mostré toda la riqueza cultural que yo tengo, vos me mostrás las tuyas, logramos una síntesis de eso. Acá no se ha logrado ninguna síntesis, acá se impuso una cultura sobre otra, la que se creía superior destruyó a la otra que, supuestamente, era inferior, bárbara, salvaje. No se produjo ninguna integración de cultura, se produjo la imposición de una sobre otra, por eso no queremos que nos aislen y no queremos integrarnos, lo que queremos es convivir, por eso el lema de este 12 de octubre es por la convivencia de culturas, convivir significa que yo te respeto tu idioma, tu religiosidad, cultura, y vos respetás las mías, ni yo voy a tratar de imponer mis costumbres, (...) ni vos vas a tratar de hacerlo conmigo, vamos a tratar de convivir, vamos a tratar de respetarnos, vamos a tratar de construir una sociedad unida (...). El Estado nacional debe reconocer que existe el pueblo mapuche, (...) y tiene que arrancar algunos aspectos de la Constitución que hacen que

nos conviertan al Catolicismo. El mapuche cree en la fuerza de la naturaleza y del espacio y dice que él es una fuerza más entre todas las que existen en el mundo, así como existe el agua y la montaña, que tienen fuerza propia, el sol que tiene una fuerza especial, existe la tierra que tiene la fuerza de crear vida, y existe el hombre que también tienen fuerza propia; pero ninguna es más que otra, y se tiene que lograr entre todas esas fuerzas una convivencia y respeto para que haya felicidad para el hombre: Nosotros no queremos volver la historia atrás, queremos participar del avance de la humanidad, pero lo queremos hacer con identidad propia. Si de momento tenés que utilizar una computadora no significa que tengas de dejar tu 'mapudungun'¹⁰, tu religión, tu organización social".¹¹

Este afirmarse en la identidad étnica puede derivar en una absolutización del pasado que conlleve una fuerte dosis de antidemocracia. El "volver a las raíces" como un no transformarse en el tiempo, como un estancamiento donde el presente se confunde con el pasado y el futuro no se realiza -ya todo está resuelto-, cierra la puerta a la discusión y al disenso. De allí al totalitarismo hay solo un paso. Sin embargo, parece que las agrupaciones mapuches citadas han tomado en consideración este peligro. En las palabras de Nahuel queda claro que no se resisten a los avances tecnológicos y que más que reivindicar su etnia reclaman sus derechos conculcados, entre los que los problemas de la tierra, la lengua y la religión tienen un papel muy importante.

5. Conclusiones

Habíamos comenzado por estimar que un "modelo" de cosmovisión quizá podía entenderse como un sistema de sistemas, una memoria interior, un saber interiorizado, compartido por todos los miembros de un

10. La traducción literal es: "habla de la tierra". Denominan así la lengua mapuche.

11. Los datos han sido tomados de una entrevista realizada en 1991 a Jorge Nahuel, vocero de la Agrupación Nehuen Mapu, por alumnas de la Escuela Superior de Bellas Artes, de la provincia del Neuquén, para la asignatura Historia de la Cultura.

grupo, aprendido y poseído en forma no consciente, que permite a estos desempeñarse en todos los órdenes de la vida de acuerdo con las reglas que dicha concepción conforma.

Al examinar qué aspectos de la cosmovisión mapuche podíamos aislar en el estudio de los términos de parentesco, tuvimos que diferenciar operativamente entre un devenir diacrónico y un estado sincrónico de esa cosmovisión. Postulamos la necesidad de reconocer cambios que se perciben con mayor fuerza en momentos de crisis. Hemos visto que a pesar de esos cambios persisten elementos o rasgos de lo que denominamos una "cosmovisión rememorada". Esta sería una especie de impronta matriz de la cual se irradian elementos que perviven, seguramente, porque son los que no entran en conflicto, por diversas razones, con la cosmovisión impuesta. Es decir, el conflicto se establece cuando un elemento de la cosmovisión entra en confrontación con la cultura dominante. En nuestro ejemplo, uno de los casos sería la práctica matrimonial. Aquí, entonces, podemos hablar de contaminación, en cuanto a costumbres sociales y a reglas que las rigen, y de cierta supervivencia de las antiguas denominaciones parentales sin la praxis social correspondiente.

En cuanto a la forma de contrastación, consideramos que ésta es posible a partir de los hechos relacionales de la vida social y de los actos de habla vinculados a la concepción del mundo. Hemos hecho referencia, a modo de ejemplo, a las designaciones del sistema de parentesco mapuche, su uso actual, su semántica y su correspondencia con ciertos aspectos idiosincráticos.

A modo de diagnóstico, señalemos que en la sincronía se observa un estado de contaminación y de marginalidad alarmante para la supervivencia cultural de este pueblo. Sin embargo, hay indicios de que en la faz consciente y pragmática líderes naturales retoman la "cosmovisión rememorada"¹² como un programa de acción.

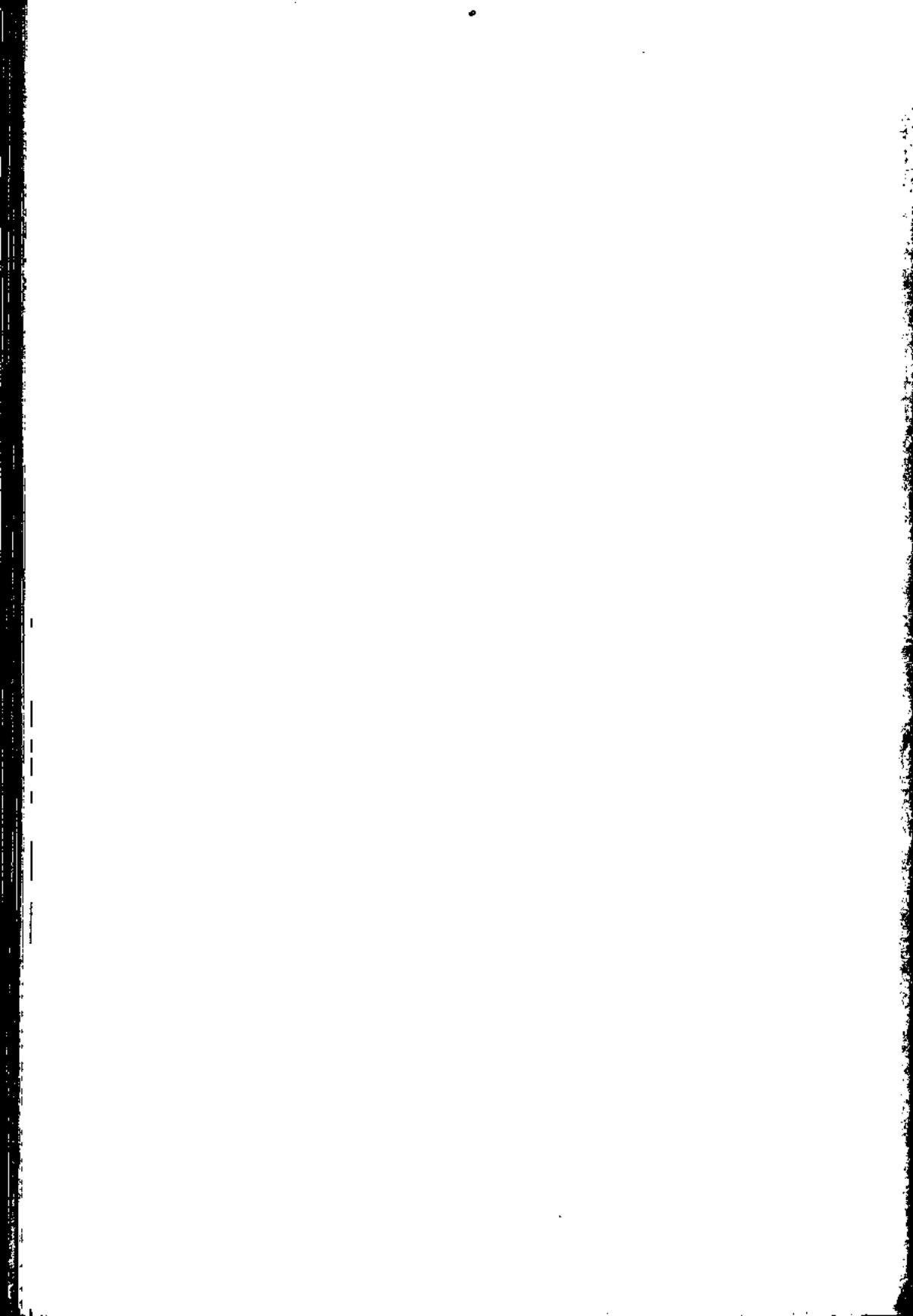
Los peligros de una exacerbación de los principios étnicos están presentes, como lo está también la marginalidad de otros grupos desaventajados cultural y económicamente y cuyo destino resulta difícil de

12. Al referirnos a la "cosmovisión rememorada" no intentamos establecer etapas históricas determinadas (prehispánica, hispánica, reduccional, postreduccional). Sólo nos interesa destacar aquellos elementos, cualquiera haya sido la época en que se originaron, que permanecen como supervivientes y/o contaminados.

predecir. Somos conscientes de que el mundo debe organizarse sobre la base del respeto a la alteridad (propuesta de la antropología social) y con una administración equitativa del poder y de los recursos que aún contiene. Y es en este marco que entendemos el posible aporte de estas observaciones al bagaje que el docente de otra cultura deberá poseer al entrar en contacto con niños de comunidades mapuches como las que residen en la provincia del Neuquén.

Bibliografía

- Berger, P. y T. Luckmann (1979) *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- Bruno, L. y M. Serafini (1992a) "¿Variables déicticas en el parentesco mapuche?" Comunicación presentada en las *I Jornadas de Lingüística Aborigen*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- (1992b) "El modelo de parentesco mapuche y la enunciación." Comunicación presentada en *V Jornadas de Lengua y Literatura Mapuches*, Temuco, Chile, Universidad de la Frontera.
- Carozzi, M.J., M.B. Maya y G.E. Magrassi (1991) *Conceptos de Antropología Social*. Buenos Aires, CEAL.
- Coña, P. (1984) *Testimonio de un cacique mapuche*. Pehuen Editores, Chile.
- Foerster González, R. (1980) "Estructura y funciones del parentesco mapuche: su pasado y presente". Tesis de Licenciatura (mimeo), Santiago, Universidad de Chile.
- Grebe M.E., S. Pacheco y J. Segura (1972) "Cosmovisión mapuche". *Cuadernos de la Realidad Nacional*, 14, Chile.
- Habermas, J. (1990) *Teoría de la Acción Comunicativa, II*. Buenos Aires, Taurus.
- Radovich, J.C. y A. Balazote (1992) "El pueblo mapuche en la actualidad". *La Problemática Indígena*, Buenos Aires, CEAL.
- Salas, A. (1987) "Hablar en mapuche es vivir en mapuche". RLA, 25, Concepción, Chile.
- Vattimo, G. (1990) *El fin de la modernidad*. Barcelona, Gedisa.



María Teresa Celada

*Un programa de español
en la televisión brasileña*

Departamento de Letras Modernas
Facultad de Filosofía, Letras
y Ciencias Humanas
Universidad de São Paulo

1. La propuesta

En abril de 1993, el canal 2 de televisión del Estado de São Paulo, llamaba a la profesora Neide Maia González, de la Universidad de São Paulo, y le proponía la confección de los textos básicos para la presentación y adaptación de una serie de 65 programas de enseñanza de español. Dicha serie había sido producida por la Radio y Televisión Española y la Universidad de Salamanca en uno de los gestos de conmemoración de los 500 años del descubrimiento de América¹. La profesora González, cuya lengua materna es el portugués, conoce a fondo "la lengua brasileña" y "la lengua española" y, dentro del campo que se denomina estudios contrastivos, conoce los lugares de contacto y de conflicto entre ambas lenguas. Ella creyó necesario formar un pequeño equipo que nuclease hispanoamericanos con conocimientos sobre lo que se denomina el "español de América" y con una reflexión sobre el funcionamiento del lenguaje. Para ello, invitó a dos de sus compañeros de trabajo en la universidad: a la profesora María Zulma Kulikowski, una argentina de la provincia de Córdoba, y a mí, una porteña.²

1. Cabe agregar que dicho curso se realizó con la colaboración del Ministerio de Asuntos Exteriores y bajo los auspicios del Consejo de Europa.

2. Aprovecho para aclarar que el presente texto, abocado -como ya lo veremos- a la reflexión sobre el funcionamiento metafórico del lenguaje (reflexión que desarrollo actualmente desde un punto de vista diferente en la elaboración de mi tesis de

Para entender mejor el carácter de la propuesta, intentaré presentar brevemente al canal 2 o "TV Cultura", como también se lo conoce. Se trata de una emisora perteneciente a la Fundación Padre Anchieta, Centro Paulista de Radio y TV Educativas, una fundación de derecho privado subvencionada por el gobierno del Estado de São Paulo y que tiene una dirección autónoma a cargo de un consejo de curadores y un directorio ejecutivo. No se trata, entonces, de una TV "estadual"³, pues las decisiones no son tomadas en el ámbito del gobierno del Estado de São Paulo, pero tampoco de una una TV comercial. Originariamente se definió como una televisión educativa y, de hecho, lleva esta marca en su nombre. Actualmente, de acuerdo con lo que comentaba en una charla informal Gregório Bacic, quien fue director general del programa de español al que aquí nos dedicamos, se define fundamentalmente como una *televisión pública*, sobre todo, a partir del hecho de que la expresión "televisión educativa" se ha ido cargando en los últimos años con el peso de la imagen de una cultura oficial. Es que hay una serie de televisiones educativas en otros estados del país, en casi todos los casos ligadas al Estado federal o "estadual" - que se dirigen bajo el régimen de lo que en Brasil se denomina "funcionalismo público", como si fueran reparticiones públicas. Su efecto más claro es un ritmo y un tono "burocráticos", lo que ha dado como resultado la identificación de la televisión educativa con lo pesado y lo aburrido.

El alcance de la transmisión de la TV Cultura cubre todo el Estado de São Paulo y, desde mediados del 93, la emisora transmite por satélite, lo que significa que puede ser sintonizada en todo el país y en las zonas fronterizas de los países limítrofes, en especial los del sur: Argentina, Paraguay, Uruguay.

El canal cuenta con una tradición en cursos de lengua: inglés, francés, italiano, alemán y, desde hace muy poco, español. Dentro de esta tradición la costumbre ha sido, en el caso de los programas comprados en el exterior, introducir un presentador brasileño que comente y trabaje "las estructuras de la lengua" tratadas en el programa extranjero.

doctorado), se nutre, en diferentes momentos y no meramente en el del relato de la experiencia, del trabajo grupal realizado junto a las profesoras Zulma y Neide, tarea que para mí resultó marcante.

3. Recuerdo que Brasil está dividido políticamente en estados. A dicho espacio me refiero cuando, en este texto, digo "estado" y "estadual".

Claro que en el caso particular del curso de español -refería el propio Bacic- habría resultado muy sencillo mandar al aire directamente el programa adquirido en España pues, por el hecho de tratarse de una lengua cercana, cualquier telespectador habría podido absorber algo de lo tratado en el mismo. Pero la emisora consideraba que esto representaba muy poco. Es que, además, sus gestiones coincidían con algunos pasos dados a partir del Tratado del Mercosur en función de la modificación de la estructura curricular que prevé la enseñanza de los idiomas oficiales del tratado a través de los Sistemas Educativos de cada uno de los países que lo integran. Esta modificación plantea como primer gran problema el de la formación de profesores, tanto en los países de habla hispana como en Brasil. Y en Brasil este problema acarrea otro: el de la formación de los profesores de español orientada hacia las variedades que se hablan en América Latina.⁴

Nuestro trabajo -tratando de reproducir la presentación que realizó Bacic en calidad de director general ante la jefa del Departamento de Producción de Programas Educativos, Sra. Nádia Hatori- debía centrarse en "tender un puente" entre el español hablado en España (del cual trataba el programa comprado) y el español hablado en América Latina, atendiendo especialmente a las variaciones lingüísticas no sólo de los países integrantes del tratado, sino de América Latina en general. Claro que se trataba de poner un cierto énfasis en la lengua hablada no sólo

4. Poco se comenta o se difunde con respecto a las gestiones concretas realizadas en función de esta modificación curricular. De hecho, sabemos que existe un protocolo de intenciones firmado en la ciudad de Brasilia el 13 de diciembre de 1991. En este documento, redactado en el espíritu de una voluntad integracionista entre los Estados Partes del Mercosur, se afirma "El interés de difundir el aprendizaje de los idiomas oficiales del Mercosur -español y portugués- a través de los Sistemas Educativos; formales, no formales e informales." Y en el "Plan trienal para el sector educación en el contexto del Mercosur", un documento de junio de 1992, dentro del apartado dedicado al programa "Formación de la conciencia ciudadana favorable al proceso de integración", se reitera el objetivo de implementar la enseñanza del español y del portugués. Esto ha generado ciertos movimientos y, en algunos casos, decisiones y hasta trabajo concreto (a niveles ministeriales y de iniciativa pública o privada) en función de cubrir la necesidad de formar profesores. Ahora bien, lo que sin duda constituye un hecho, -que no deriva directamente de las declaraciones enunciadas en el tratado, sino del proceso concreto de intercambio comercial e industrial- es el aumento de la demanda de la lengua española en Brasil: "La necesidad de entender bien el idioma de los países que integran el Mercosur a la hora de cerrar un negocio ha aumentado la demanda de cursos de español en Brasil." Así comienza el artículo "Não basta oportunhol", publicado en la revista *Mercosul*, n. 17, agosto de 1993, p. 66.

en los países geográficamente más cercanos a Brasil, como Colombia, Argentina, Chile, Uruguay, Paraguay, sino también en los que, a pesar de la distancia geográfica, tienen una presencia fuerte en el referencial brasileño, como es el caso de México. Ahora bien, de lo que no se trataba -según lo que sintetizaba el equipo de la emisora- era de enseñar el español de Honduras o el español de Ecuador o el de la Argentina, sino de hacer un comentario histórico, cultural y lingüístico sobre los diversos españoles hablados en América Latina. Y agregaba que éste era el primer programa dentro de una serie de cursos de español concebida en función de "acercarnos a los vecinos latinoamericanos", a los cuales -a pesar de las cuestiones históricas, políticas, culturales que nos unen- durante mucho tiempo les hemos dado la espalda.⁵

Se trataba entonces -para que podamos, de una vez, poner manos a la obra- de realizar textos básicos a partir de los cuales se elaborasen los guiones. El tiempo de nuestra intervención, es decir, del *complemento* a la serie original, era de cinco minutos, con lo cual cada capítulo llegó a tener una duración media de quince minutos.

La propuesta, sin duda, era valiosa y cautivante. Claro que ...

Problemas siempre hay

El proyecto del canal de televisión, es preciso decirlo, se internaba en la selva de dos tradiciones, una más espesa que la otra. La de la relación del portugués con la lengua española, cuyo rasgo más significativo tal vez esté dado por la relación de cercanía que existe entre ambas lenguas: los imaginarios recíprocos de transparencia han asociado la adquisición de una y otra lengua a una especie de "facilismo" y al consiguiente menosprecio de la necesidad de estudiarlas. Y también -decíamos- a la selva de la otra relación: la del español con el español, que será aquí nuestro objeto de preocupación central.

El trabajo no nos resultó tan difícil por el lado de la relación entre el portugués y el español. Algunas decisiones iniciales resultaron claves y directrices. Apoyándonos en "la transparencia" entre las dos lenguas,

5. Esta expresión se identifica con una necesidad muchas veces señalada por los brasileños y que, habitualmente, se manifiesta a través de un lamento: conocemos tan mal a nuestros vecinos latinoamericanos ...

la lengua del programa complemento fue el español y, en este sentido, la emisora introdujo una innovación; la presentadora no era una brasileña (como lo había sido en series de otras lenguas), sino una hablante nativa de español: una porteña.⁶ Otra directriz básica fue trabajar en los lugares de mayor interferencia y dificultad entre las dos lenguas, hecho que el programa realizado en España, por dirigirse a un público amplio, no contemplaba. Así, para dar un ejemplo, algunos programas o momentos de la serie estuvieron dedicados a los pronombres clíticos del español, que constituyen un punto conflictivo en la adquisición de la lengua española por parte de un hablante de portugués. Este gesto, como otros tantos practicados en la misma dirección, tenía sus implicaciones: reafirmar las diferencias materiales de las dos lenguas.

En dos de los programas de la serie se presentaron, además, algunos ejemplos del "portuñol" de la región de la frontera con Paraguay. El fenómeno se presentó como un hecho y se trató de ubicarlo en el ambiente que lo configura. Pero también se hizo mención al portuñol que no corresponde propiamente a lo que se define como "lengua de frontera". Así, aludimos a aquel portuñol que se escucha en otros ambientes: en el contacto que se establece entre los brasileños y la gran cantidad de argentinos que en los últimos años pasan sus vacaciones en las playas brasileñas; en algunas propagandas de la televisión brasileña en las cuales se lo utiliza, etc.

Ahora bien, hay algo que se deriva de lo expuesto y que merece ser explicitado: la decisión de "legitimar" el portuñol no se mezcló con la de afirmar la necesidad de mantener la diferencia entre las dos lenguas. Fueron decisiones separadas, distintas.

Pero volvamos ahora a lo que hemos caracterizado como la relación del español con el español. Lo primero que cabría decir es que la propuesta original de la emisora brasileña significaba, en sí misma, un gesto político que venía a inscribirse de algún modo en una vieja controversia: la que según Borges se da entre la fuerza casi inevitable que cree en lo fundamental del idioma y postula lo perfecto del mismo y lo que esta misma fuerza considera una impía inutilidad: la refacción.⁷

6. Ya en el primer encuentro con el equipo de televisión fui indicada para representar este papel y poco tiempo después era la presentadora de "Viaje al español", nombre de la serie original española que la TV Cultura conservó para el programa como un todo.
7. Cfr. "El idioma de los argentinos" en Borges, J.L. y Clemente, J.E., *El lenguaje de Buenos Aires*. Buenos Aires, Emecé, 1973.

Cabe, entonces, que nos preguntemos sobre la naturaleza de la inscripción que planteamos. El proyecto, sobre todo si tenemos en cuenta el alcance propio de un medio de comunicación como la televisión, tomaba partido y, de alguna manera, legitimaba la diferencia, la diversidad, la versatilidad de una lengua. De hecho, podemos llegar a decir que el programa se disponía a mostrar cómo en una lengua "geográficamente" tan extensa como el español -hecho que resulta impactante en el imaginario de cualquier hablante- se hiperboliza, se lleva al extremo lo que existe en toda lengua: la variación. "El español hablado en América", un objeto complejo estudiado en los libros, en las instituciones académicas -y existen varios textos clásicos abocados a su estudio-, era objeto de una legitimación muy particular: debía filtrarse por una refinada tecnología para alcanzar el espacio de la pantalla televisiva.

Para tres profesoras de lengua y tres estudiosas del funcionamiento del lenguaje, la idea del canal de televisión representaba un desafío con varias aristas. Se trataba, entonces, de alcanzar una buena resolución para la serie de problemas que el propio objeto planteaba.

En primer lugar, hay que recordar que un programa de lengua implica la divulgación de un saber *de la lengua* que entraña un saber *sobre la lengua*: el concepto de lengua, de su funcionamiento, del sujeto del lenguaje, etc. Y esto presenta un riesgo conocido. Como plantea Jacqueline Authier-Revuz, existen una serie de textos que se pueden caracterizar como pertenecientes al "discurso de la divulgación científica", cuya configuración esencial es la producción de un discurso que se apoya en el lugar fantasmático de un pensamiento que el propio acto de enunciación presenta como absoluto y como anterior a la palabra y que, por el hecho de someterse al "acto de comunicación" que esa enunciación supone, sufriría una degradación.⁸ En nuestro caso, en el que debíamos encarar la transmisión de un saber en un medio absolutamente nuevo como lo era la televisión, podía caerse en ese lugar de enunciación. No era nada difícil; sobre todo si pensamos en el poder -y aquí hablo como una simple telespectadora- que, frecuentemente, le atribuimos a este medio. Como dice mi amigo Eduardo Rinesi, la televisión a menudo nos inquieta pues, muchas veces, le imputamos "una lógica implacable que todo lo incorpora, lo devora y lo trastoca".⁹

8. Cfr. Authier-Revuz, J., "Dialogisme et vulgarisation scientifique", *DISCOSS*, 1, 1985, pp. 117-122.

Esta relación tensa con nuestro instrumento, la televisión, pasó a ser un componente de nuestra producción y de nuestro principal esfuerzo: no simplificar ni reducir el conocimiento, víctimas del facilismo de una "traducción" que reduce y adelgaza el saber. Pero tampoco, claro, sacrificar las necesidades y condiciones del lenguaje televisivo.

Dichas condiciones, ya desde el vamos, nos imponían evitar el pizarrón, la tiza y la figura de un profesor que hablase impartiendo saber desde un lugar absoluto. Esto nos obligaba -y, es necesario decirlo, también nos ayudaba- a evitar ciertos tics de lo que podría caracterizarse como una higiene de la pedagogía de lenguas o de las gramáticas tradicionales: gestos que borran las indeterminaciones y ambigüedades, despliegan tablas de flexiones alineadas de manera impecable y plantean excepciones o las anulan, según los casos.

A esta serie de condiciones se sumaba la necesidad de cumplir otra que el equipo de producción del canal nos exigía de manera implacable: que dejásemos todas las marcas que garantizasen el efecto de inteligibilidad.⁹ De hecho, uno de los principios sobre los cuales se insistía era el de respetar el poder de síntesis, de claridad y de que "nada quedara suelto". Las frases deben ser breves y directas, se repetía. El desarrollo de los argumentos no debe ser largo. El telespectador, que no siempre es un alumno que está siguiendo el curso sino una figura esporádica y curiosa que prende el televisor en el medio del programa, no puede quedarse sin entender.¹¹

9. Cfr. Rinesi, E., *Mariano*. Buenos Aires, La Marca, Colección Estrellas, 1992.

O, como más o menos decía Arthur, otro amigo, que hacía un buen tiempo que no iba a la cancha y escuchaba el ruido del puntapié dado a la pelota cuando el jugador la patea, la televisión ensordece las vibraciones del otro espectáculo: el que se da en la cancha y, controlando la dirección de la mirada, recorta y produce la ficción de un espectáculo diferente. Con relación a esto, considero relevante destacar que, recientemente, he descubierto en la TV Cultura una serie de propagandas destinadas a hacer visible este efecto. Ellas pregonan la diferencia entre ir al cine y ver una película por televisión, entre ir al circo y ver una función por la tele. Hago esta observación en virtud de indicar la calidad de trabajo y la postura ético-profesional de la emisora, con la cual tuve el enorme placer de trabajar.

10. Solamente cuando los programas fueron puestos en el aire entendimos la necesidad de este celo.

11. Como explicaba Bacic, mientras en la televisión comercial el objetivo es llegar al máximo número de personas al mismo tiempo -piénsese que los espacios cuestan dinero y son de un determinado anunciante: el que vende tal o cual manteca, tal o cual caldito- la televisión pública no se plantea el querer hablar a todos al mismo tiempo. Pretende,

Todo esto tenía sus incidencias con respecto a la idea de divulgación de un saber que acabo de plantear. Para nosotras, el hecho de tener que llegar a un público amplio, esparcido por un Brasil no menos amplio, no podía derivar en una identificación que reprodujera una especie de "sentido común" sobre la lengua o el lenguaje y que desdibujara la especificidad de nuestra reflexión.

En un comienzo, esto nos llevó a pensar que una solución podía estar en producir una clara delimitación de dos posiciones de enunciación. Para ello, habíamos concebido una presentadora que tenía un doble. Dentro de un diálogo teatral, el doble, cuya figura era la imagen reducida en la pantalla de la propia presentadora, tenía una personalidad bien diferenciada: iba a representar la voz de un hablante común de español, con todas las reacciones y dudas que se dan en el plano del imaginario con respecto a la propia lengua. La presentadora, por su parte, iba a representar definitivamente el lugar del saber, de la voz tranquilizadora que explica, que resuelve, que aclara, que cita los libros. Pero este proyecto tuvo que dejarse de lado porque suponía una gran inversión de tiempo tanto en función de preparación de la presentadora como, por los esfuerzos técnicos que implicaba, en función de las sesiones de grabación. Esta y otras razones nos obligaron a ir dándole forma a una figura más flexible.

En un primer momento, nos parecía imprescindible evitar la monopolización de la voz en manos de una porteña.¹² Una posible vía para ello era citar hispanohablantes de diversos lugares. Ahora bien, no resultaba nada fácil montar "situaciones" dado que, en función de la calidad

sí, atender ciertas áreas de espectadores en un momento y ciertas áreas en otro, tratando, en cada uno de los casos, de alcanzar la mayor cantidad posible de audiencia dentro de cada grupo.

Los cursos de lenguas tienen un público específico que la emisora no se ha dedicado a investigar, pero sobre el cual obtiene algunas pistas a través de las diversas vías en que el mismo se manifiesta. Pero, aunque se trate de un público específico, sigue siendo un público con los hábitos de la televisión comercial y está acostumbrado, por lo tanto, a la fragmentación y a la interrupción constantes, entre otras cosas. A esto se suma el problema de la escolaridad -en Brasil no es un problema menor- que debe tenerse en cuenta en la producción del lenguaje televisivo.

12. Para una porteña yeísta y que vosea, como es mi caso y el de casi todos los porteños, las cosas no resultaban tan fáciles, sobre todo si se piensa en la recurrencia de los juicios que se pronuncian acerca de la mayor o menor belleza de ciertas pronunciaciones y en

televisiva, el canal no aceptaba grabar escenas de una cierta complejidad sino con actores. Y el problema es que debían ser actores hispanohablantes que estuvieran en São Paulo, con lo cual nuestro campo de acción se reducía mucho.¹³ La cita de fragmentos de películas, que se ofrecía como otra posible solución, por problemas técnicos o relativos a derechos autorales, también se convirtió en un recurso complicado.

Por eso nos vimos obligadas a hacer que el lugar de enunciación de la presentadora fuese cobrando otras dimensiones: que llevase la marca de fragmentos de otros discursos bajo la forma del discurso directo libre -y esto se hizo siempre que se pudo y cada vez más- y del discurso indirecto e indirecto libre; que, en un acto de anticipación, desdoblase o adivinase el pensamiento del telespectador; y que, además, se cargase de diferentes "tonos", convocando o evocando la pluralidad de voces y sentidos que se dan en el espacio de producción del español llamado "rioplatense". Además de que introdujera en estilo directo voces de otros hispanohablantes contando, narrando o comentando cómo se dice algo en su país, o su región y de que citara fragmentos de textos periodísticos, de propagandas, dichos, expresiones de otros lugares. La presentadora

la fuerza de esa especie de "neutralidad" alcanzada por otras pronunciaciones o por formas de tratamiento, como es el caso del "tú", neutralidad que es un poco el efecto de la fuerza de lo que es mayoritario o de lo que abunda.

Tal vez resulte representativo mencionar el caso de un alumno brasileño de tercer año de la carrera de Letras que habla un español claramente rioplatense, pues se trata de la lengua materna de su madre, y que, frente a las indicaciones que yo le hacía en función de darle una mayor coherencia a su variante (coherencia de tono, de léxico, de pronunciación difícil de lograr entre nuestros alumnos) me respondió diciendo que, la verdad, es que él prefería hablar un español más neutro. Le pregunté qué era para él un español neutro. Me dijo, el colombiano por ejemplo, que dicen que es el más parecido al de España. Semejante argumento indica que su imaginario tiene, sin duda, fuertes raíces en la legitimación histórica de un ideal de lengua.

13. En este momento, que es el momento de la reflexión y de la distancia, me doy cuenta de por qué nos costó aceptar esta dificultad. El llamado abordaje comunicativo, cuya repercusión en el ámbito de la enseñanza de lengua extranjera ha sido fundamental en los últimos años, ha operado una especie de legitimación del recurso de las situaciones comunicativas y ha logrado el efecto de consagrarlas en tanto metodología didáctica. Como profesoras, en aquel momento, nos resultó difícil deshacernos de esa imagen que ejerce poder y autoridad en el proceso de elaboración de material. Pero no es aquí el lugar para discutir la validez de estos métodos o la necesidad de recurrir parcial o totalmente a ellos cuando se enseña una lengua. (Para un análisis pormenorizado de algunos de sus presupuestos, *vide* Franzoni, P. H., *Nos bastidores da comunicação autêntica. Uma reflexão em linguística aplicada*. Campinas, Editora da Unicamp, 1992.)

se convirtió, para ello, en una cantante circunstancial de fragmentos de canciones, en una narradora de chistes o cuentos, de recuerdos y, en algunos casos, en personaje de determinadas situaciones. Por otra parte, el hecho de que siempre tratásemos de evitar los nombres de la gramática y de no utilizar su metalenguaje desplegó otra faceta en ese espacio de enunciación: la presentadora, o anticipando al telespectador o citando al hablante común, comentaba el funcionamiento -las dificultades, la falta de lógica, los "porque sí"- de la lengua.

Transportábamos así la figura del actor que el profesor despliega en el escenario de la clase de una escuela, de una facultad, de un instituto a otro escenario: el que enfocan las cámaras de televisión. Y esto permitía operar una transformación: acentuábamos los matices y desdoblamientos de esa figura, haciéndolos más visibles y, con frecuencia, más audaces. En algunos casos, hasta la obligábamos a asumir posiciones caricaturescas.

Reconozco que no fue fácil incorporar esta figura; pero, sin duda, también reconozco que ella se transformó en una especie de soporte que permitía la circulación de un bien muypreciado: la heterogeneidad de la lengua.

Para cerrar este glosario de inconvenientes y soluciones, de recelos y hallazgos, me gustaría exponer cuál era el planteo fundamental que regulaba el cumplimiento de la condición de inteligibilidad, que como he dicho se imponía como fundamental.

A menudo, en una clase de lengua la inteligibilidad puede reducirse a una identificación: la de alcanzar la coincidencia entre palabra y cosa, entre palabra y significado; identificación que muchas veces se nos reclamaba en la mesa de discusión de los guiones. Sabemos que esta relación funciona como una ilusión en el plano del imaginario del sujeto de lenguaje y que la clase de lengua extranjera necesita muchas veces mantenerla, garantizándola. Y también sabemos que dicha ilusión a menudo llega a ser una obsesión por parte del alumno. De ahí nuestros recelos.

Al mismo tiempo, el propio objeto -como ya lo había adelantado el director general- nos imponía otra condición: no se trataba de "enseñar" las variantes americanas, sino de "hacer un muestreo de estas variantes" e, incluso, para ser más exactos, de "hacer un comentario sobre la lengua". Estos dos bieses de trabajo iban a resultar claves para la concepción de la serie. -

Ambos nos permitían, por un lado, no dejarnos vencer por la inclinación de satisfacer un "anhelo panóptico" y, por otro, hacerle frente a esa figura demoníaca que es la imagen de la variedad. Dicha figura, a la que podríamos definir como bifronte -al fin y al cabo, creo que éste es un atributo esencial de lo demoníaco-, mira simultáneamente en dos direcciones: por un lado, en dirección a la de 'la tragedia babilónica' de la desintegración de la lengua, frente a la cual, los hombres reaccionamos con el horror de la conjura y, por otro, bajo el efecto de la seducción, en dirección a la acumulación incesante de objetos lingüísticos. Esta seducción, en general, se expresa a través de la pregunta arquetípica que abre una secuencia insaciable: ¿cómo se dice acá? y ¿cómo se dice allá? y ¿cómo ...? y el efecto es que la lengua se reduce a un stock de términos sueltos que se manipulan como si se tratara de curiosidades que merecen ser coleccionadas.

Desde esta perspectiva, en el campo de la pedagogía de la lengua española, hay quienes proclaman o simplemente plantean -efecto de la perspectiva de lo que se ofrece como evidente o lógico- la necesidad de tomar como punto de partida lo que llaman el "español de España", pues -argumentan- éste constituye la base que garantiza el aprendizaje "del español", base a la que luego es cuestión de sumarle informaciones gramaticales sobre las variaciones del "español de América". Claro que esto ocurre en el mejor de los casos, porque la mayoría de las veces, bajo el efecto del prejuicio lingüístico de una variante referencial común a los diferentes sinónimos, lo que se añade es una serie de listas de palabras "que nombran al mismo objeto" en los diferentes países o regiones de América.

Estas posturas responden a una acuñación imaginaria de lengua que Françoise Gadet, en función de otros intereses, define con agudeza. Según su punto de vista, hacer de la oposición palabra/frase una oposición real como si se tratara de dos modos de ser de la lengua conduce a la creación de un fantasma lexical o un fantasma de sintaxis imaginaria. De acuerdo con esta división, la libertad, la creatividad está en la palabra, y la sintaxis, en cambio, es vista como una barrera.¹⁴ Esta división nos ayuda a visualizar, dentro de nuestra reflexión, que en el fondo es ésta

14. Cfr. "Trincher la langue" en: Conein B., Courtine, J.-J. et alii, *Matérialités discursives*. Presses Universitaires de Lille, 1981.

la visión que se mantiene cuando algunos piensan en la variedad del español: la sintaxis es lo que menos se presta a la fragmentación y el léxico, las expresiones son lo que constituyen lo curioso, lo intercambiable, el relleno.¹⁵

Hasta aquí hemos dado algunos rodeos y trazado varias vías de acceso en función de acorralar un fantasma que no nos temía sino que, por el contrario, nos aguardaba para hacernos frente. Sabíamos muy bien que "la variación" ("las variantes del español hablado en América") se presentaba como el atractivo de nuestra intervención en el programa y, de hecho, era lo que, pocas semanas después, prometían las propagandas que lo anunciaban. Nuestra preocupación, por lo tanto, no era vana ni exagerada. Sobre todo porque esa especie de efecto de homogeneización que le atribuíamos a la televisión podía aliarse o bien al viejo concepto de la lengua como una nomenclatura -una lista de términos que corresponden a ideas preexistentes como se dice en el Curso de *Lingüística General* y que buen trabajo le dio a Saussure- o bien al concepto que ve el lenguaje a partir de la relación referencial. Y estos conceptos, que, en algunos casos, suponen una transferencia de ciertas visiones de la lengua que responden a lo que se suele denominar "sentido común", entrañan -parafraseando la feliz formulación de Michel Pêcheux¹⁶- el peligro de adelgazar el sentido, reduciendo los elementos de la lengua a la lógica identificatoria del vínculo nomenclador o referencial que nos vuelve sordos a la voz de la lengua y nos deja ciegos frente a su historia. El resultado ya lo hemos anticipado: un largo rosario de equivalencias lexicales o un inventario de informaciones -cuando no de curiosidades- sobre realidades", sobre "culturas".

¿Cómo evitar entonces que el programa se redujera a transmitir un catálogo de formas lexicales que surtiesen el efecto de la tranquilidad del

15. En otro plano, esto constituye un grave problema cuando, en el Área de Español de la Universidad, se plantea la pregunta acerca de "qué español enseñar", pregunta que tiene que ver, fundamentalmente, con la preocupación por dar una coherencia al español que habla y escribe cada alumno, dado que "la variedad" constituye, desde el vamos, uno de los ejes de nuestro programa. Como resultado de esta postura, los profesores, que hablan español con diversos acentos, van rotando en los cursos que se ofrecen a lo largo de los cuatro años de graduación.

16. Cfr. Pêcheux M., "L'étrange miroir de l'analyse de discours", *Langages*, 62, 1981, pp. 5-8.

acopio de sinónimos de una lengua "hablada por 300 millones de personas"? ¿Cómo lidiar con esta ilusión que podía aquietar la expectativa válida y no condenable de los curiosos de la lengua, pero que no debía satisfacerse con un inventario que considerábamos inútil y del que, en absoluto, queríamos ser cómplices? ¿Cuál podía ser una vía de acceso a las varias lenguas habladas en una extensión tan vasta? Una vía que hiciera posible el acceso a la lengua y a la cultura, dos términos que frecuentemente se citan mencionando la necesidad de reunirlos, de conciliarlos y que, según la visión de lengua que impregnaba nuestro trabajo, mantienen una *relación íntima* y no responden, por tanto, a una división que debe repararse.¹⁷

Se trataba, en parte, para evitar la etiqueta que niega la historia, de quebrar la imagen de un objeto del cual parten varias flechas hacia los nombres que ese mismo objeto recibe en cada lugar o región o país. En síntesis, todos estos planteos tenían como base común un temor. El que despertaba la conciencia de que asumir la variedad no debía equivaler a aceptar la tarea de describir la lengua como una realidad física dispersa en el espacio de la geografía, descripción que podría sazonzarse, de vez en cuando, con comentarios provenientes del espacio social, en la versión reducida de ciertas visiones sociológicas.¹⁸

Pero ya es hora de dejar de seguir acumulando interrogaciones y recelos y de pasar a exponer los conceptos que considero que fueron norteadores de nuestro trabajo.

17. Para tener acceso a una cultura es necesario tener acceso a su lengua, por eso, decía Sylvain Auroux, Occidente demoró tanto en conocer la cultura china: no conocía su lengua. El ejemplo fue dado en el curso que ofreció como profesor invitado por la Dra. Eni Orlandi, coordinadora del Proyecto de Análisis del Discurso, del Departamento de Lingüística de la Universidad de Campinas, en 1992.

18. Debo esta formulación a los planteos que realizan François Gadet y Michel Pêcheux en el artículo: "Y a-t-il une voie pour la linguistique hors du logicisme et du sociologisme?" publicado en: *Equivalences*, 2-3, 1977, pp. 133-146.

2. La metáfora

*Un tercer tigre buscaremos. Este
Será como los otros una forma
De mi sueño, un sistema de palabras
Humanas y no el tigre vertebrado
Que, más allá de las mitologías,
Pisa la tierra. (...)*

Jorge Luis Borges

En *La lengua de nunca acabar*, Gadet y Pêcheux llegan a un punto de la reflexión que les permite formular una definición reveladora. La metáfora -dicen- *no se concibe como una desviación*, sino como lugar específico de la constitución de sentido, como *efecto sintáctico situado en el punto donde el intradiscurso-el hilo, la horizontalidad del discurso-coincide con el interdiscurso*, el todo complejo de lo ya dicho en una formación social.¹⁹

Creo que esta definición alcanza la formulación de la cual necesitamos para desatar el nudo central del proceso de adquisición de una lengua extranjera. Para ello, vamos a tratar de desmenuzarla.

El hecho de que se afirme que la metáfora no se concibe como desvío-concepto que corresponde a su definición tradicional en tanto figura-no deja de provocarnos un vacío. No hay más sentidos desviados ... Entonces -nos preguntamos-, ¿cómo detectaremos, de ahora en más, la metáfora? Un texto anterior de Pêcheux va a permitirnos examinar el efecto radical de esta afirmación. Dice así:

(...) el sentido es siempre una palabra, una expresión o una proposición por otra palabra, otra expresión o proposición; y esa relación, esa superposición, esa transferencia (metá-phora), por la cual

19. Cfr. Gadet, F. y Pêcheux, M., *La lengua de nunca acabar*. México, Fondo de Cultura Económica, 1983, p. 172. (Original francés: *La langue introuvable*, 1981.) Me he permitido parafrasear inter e intradiscurso de una manera que facilite la comprensión de dos términos complejos desarrollados en la teoría de Análisis de Discurso francesa, cfr. especialmente Pêcheux, M., *Semântica e discurso: Uma crítica à Afirmação do óbvio*. Campinas. Editora da Unicamp, 1988, p. 160 y sgs. (Or. francés: *Les vérités de la Palice*, 1975)

elementos significantes entran en confrontación, de modo que 'se revisten de un sentido', no podría ser predeterminada por propiedades de la lengua (...); eso sería justamente admitir que los elementos significantes ya están, en cuanto tales, dotados de sentido, que tienen primero sentido o sentidos, antes de tener un sentido.²⁰

La afirmación que acabamos de leer avanza por otro camino, pero en la misma dirección. La sensación de vacío que sentíamos se exagera y caemos, esta vez, en una especie de *mise-en-abîme*. Si antes se podía deducir provisoriamente que no hay desvíos, no hay sentidos figurados, ahora somos testigos de la afirmación rotunda de que tampoco hay sentidos rectos o sentidos literales.

Nuestra perturbación se debe, nada más y nada menos, que a la inestabilidad que provoca la idea de no poder llegar a un lugar en el que el mecanismo metafórico tenga fin y el límite de la literalidad o de la referencialidad operen como fondo, como lecho de roca. Y esto responde a un punto imposible, irremediable, constitutivo de la producción de sentidos en nuestra formación social, punto que la conjetura reveladora del yo poético de los versos de Borges con los cuales hemos encabezado este apartado logra reconocer. En "El otro tigre" -así se llama el poema- ese yo poético afirma que un tercer tigre, después de sus reiterados intentos de búsqueda, no será tampoco (y no lo será nunca) la aciagá joya: el tigre vertebrado, de caliente sangre, que pisa la tierra. Siempre se tratará, en cambio, de "un tigre de símbolos y sombras", "una serie de tropos literarios y de memorias de la enciclopedia".

(..) Bien lo sé, pero algo
Me impone esta aventura indefinida,
Insensata y antigua, y persevero
En buscar por el tiempo de la tarde
El otro tigre, el que no está en el verso:²¹

20. Cfr. Pécheux (1988:263), mi traducción.

21. Fragmentos de "El otro tigre", poema de "El Hacedor", en Borges, J. L. *Obras completas*. Buenos Aires, M. Kodama y Emecé, 1989, v. 1.

Volvamos ahora a la primera parte de la formulación de Gadet y Pêcheux: la metáfora no se concibe ya como simple desviación, sino como lugar específico de la constitución de sentido. El carácter pletórico de esta afirmación nos permite retomar el aliento y comenzar un desplazamiento en el plano de la concepción del funcionamiento del lenguaje que deja en suspenso el modo habitual en que se reconoce a la metáfora. Esta deja de referirse exclusivamente a "esa zona en que la textura del lenguaje se espesa, ese relieve que devuelve el resto de la frase a su simplicidad, a su inocencia", como dice Severo Sarduy al referirse a la metáfora gongorina. Y continúa:

Levadura, reverso de la superficie continua del discurso, la metáfora obliga a lo que la circunda a permanecer en su pureza denotativa.²²

Todo se igualaría en el lenguaje, pues la metáfora perdería su visibilidad o, por lo menos, un cierto tipo de visibilidad. A cambio de esta pérdida, todo el lenguaje recobraría la suya.

Este efecto no nos devuelve la tranquilidad en cuanto a lo que irreversiblemente somos: sujetos del lenguaje y -podríamos agregar- sujetos-efecto de una determinada relación con la lengua, pero nos traslada definitivamente a otro lugar en cuanto estudiosos de su funcionamiento. El gesto epistemológico nos permite reformular nuestro intrínquilis al devolver al lenguaje -como ya lo veremos- su historia. Retomemos, entonces, la segunda parte de la afirmación que nos orienta. La metáfora se concibe como un efecto sintáctico situado en el punto donde el intradiscurso coincide con el interdiscurso.

Hemos presenciado el ensanchamiento de un concepto. Hemos pasado del espacio en que la metáfora se considera una posesión privilegiada que el gesto atento de la lectura se dispone a interpretar (como si la función de la interpretación fuera una tarea anómala y esporádica), espacio en que se piensa al hombre como el origen de la producción de la metáfora pues en él, aprovechando la síntesis borgeana, ésta se define "como una identificación voluntaria de dos o más conceptos distintos,

22. Cfr. "Sobre Góngora: la metáfora al cuadrado." en: *Escrito sobre un cuerpo*. Buenos Aires, Sudamericana, 1969.

con la finalidad de conmovier²³, hemos pasado, -decía- de este espacio al espacio en el que se afirma que la fuente, el origen de dicha producción está en el funcionamiento de la lengua. Veamos por qué.

Eduardo Guimarães, tratando de recuperar y redefinir los conceptos de Benveniste²⁴, dice que en el acto de enunciación no se trata de que un locutor ponga la lengua en funcionamiento por el hecho de apropiarse de ella. La lengua funciona en la medida en que un individuo ocupa una posición de sujeto en el discurso y esto, de por sí, pone la lengua en funcionamiento, al colocarla en contacto con el *interdiscurso*, que el mismo Guimarães define como la relación de un discurso con otros discursos.²⁵ Y la metáfora, punto de condensación del sentido, se da en el hilo del discurso, recordemos la cita de Gadet y Pêcheux: se da por un efecto sintáctico en el punto en que el intradiscurso coincide con el interdiscurso. Pero ...

Vamos por partes

Antes de seguir adelante, veamos qué consecuencias tiene esto en la reflexión sobre el proceso de adquisición de una lengua extranjera.

Si en el espacio de la lengua materna lo que permite que un hablante se sienta origen y dueño de su decir es la ilusión de que su pensamiento se refiere al mundo y de que el lenguaje, al reproducir -casi calcar- el hilo del pensamiento, logra expresar ese mundo, podemos levantar la hipótesis de que esta ilusión sufre una quiebra cuando se entra en el proceso de aprendizaje o de adquisición de otra lengua. Lo que se quiebra es el efecto que permite el libre tránsito por esa tríada: el efecto de transparencia.²⁶ Y esto podríamos decir que se debe, fundamentalmente, a que el sujeto, capturado por una posición de saber, que es el saber de la lengua materna, y como efecto del funcionamiento de la

23 Cfr. "Examen de metáforas" en: *ABC Cultural*, núm. 47, 25-09-1992, pp. 16-19.

24. Me refiero al texto paradigmático "De la subjetividad en el lenguaje", en: Benveniste, E., *Problemas de lingüística general*. México, Siglo Veintiuno, 1985, pp. 179-187.

25. Cfr. "Independência e morte" en: Orlandi, E. P., (org.), *Discurso fundador. A formação do país e a construção da identidade nacional*. Campinas, Pontes, 1993.

26. Tal vez la representación más directa de lo que decimos sea el consejo tan frecuente que algunos profesores dan a sus alumnos: el de que, para hablar o escribir, traten de pensar en la otra lengua.

materialidad de la otra lengua (de la que no sabe), resulta descentrado. En el contacto, en la fricción entre estas posiciones, la de saber y la de no saber, queda casi a merced de la materialidad de la segunda lengua. Creo que esta relación es fundante y constitutiva del proceso que tratamos de comprender.²⁷

A partir de esta observación, podemos plantear que, para que tenga lugar la "adquisición de una lengua" debe producirse, por parte del sujeto de dicha adquisición, un proceso de transferencia y desplazamiento que le permita constituir un lugar de saber.

Ahora bien, para hacer visible de alguna forma este proceso, necesitamos recurrir a una red de relaciones que esté fuera del imaginario del sujeto hablante.

El concepto de interdiscurso plantea la cuestión de una nueva relación, la relación entre *pensamiento e interdiscurso*. En este sentido, Pêcheux retoma las reflexiones de Freud sobre el proceso de elaboración onírica y llega a afirmar que el pensamiento sólo existe bajo la forma de regiones disyuntas. Se trata de representaciones con respecto a las cuales el sujeto no actúa como causa; por el contrario, en ellas se instala sintiéndose, "aprisionado", identificado con la completa extrañeza de lo familiar. Esta definición pone en jaque la evidencia de la linealidad discursiva del pensamiento, según la cual el hilo del habla calca o reproduce el hilo de las ideas y permite que Pêcheux llegue a decir que el pensamiento resulta determinado en sus formas y contenidos por lo impensado: la determinación está dada por el interdiscurso, lo que implica que se pueda afirmar que hay una determinación histórico-material de la no-

27: La necesidad de estudiar el efecto de la lengua sobre el sujeto o, mejor, el sujeto en tanto efecto de la lengua (una lengua que por ese mismo efecto queda como exterior al sujeto), fue planteada por Claudia Lemos en la mesa redonda coordinada y organizada por Eni Orlandi bajo el nombre: "Língua e Exterioridade na Análise do Discurso", en el Instituto de Estudios del Lenguaje de la Universidad de Campinas el 8 de julio de 1994. Existen efectos del lenguaje -decía en aquella ocasión- que nos permiten extrañarnos frente al lenguaje del afásico, del chico que está aprendiendo a hablar. Frente a ese "no saber la lengua" ante el cual nos extrañamos se despliega un "saber la lengua". La Dra. Lemos, interesada en progresar en el estudio de la adquisición de la lengua materna por parte del chico, con la lucidez y la audacia que la caracterizan, planteaba la necesidad de la destitución de ese saber -efecto de la captura de un funcionamiento simbólico- para escuchar algo.

Agradezco a Pedro de Souza el hecho de permitirme recordar y reconstruir, mediante su interlocución, la exposición escuchada en aquella mesa.

conexidad del pensamiento.²⁸

Se ha operado una modificación esencial, pues no se trata ya de la relación pensamiento-mundo que se planteaba dentro de la tríada pensamiento-lenguaje-mundo. Y, en la nueva constelación, la lengua, por su parte, de acuerdo con la definición de Guimarães, también traba una nueva relación: mediante el acto de enunciación, ella también entra en una relación necesaria con el interdiscurso.

Esta red de relaciones que tratamos de hacer visibles desplaza la ilusión de exterioridad que resulta de la tríada pensamiento-lenguaje-mundo y plantea que el efecto de exterioridad está dado, por la relación -de adecuación, podríamos decir, de correferencia- de todo discurso con el interdiscurso, de modo tal que éste resulta simulado en el intradiscurso.²⁹

Ahora bien, es justamente en el interior de esta relación de determinación que se da entre interdiscurso e intradiscurso que se producen los procesos metonímicos que permiten la *identificación* del sujeto a través de la producción metafórica, en la cual el sentido se organiza, se condensa y, hasta podríamos decir, reina. En la fuerza de esa producción el sujeto resulta casi capturado.³⁰

La metáfora, que Jacques Lacan define en los *Escritos* como una función del significante -y cuyo proceso se da junto con el de la otra función: la metonimia- se podría definir, entonces, como el punto -y no necesariamente como una palabra o como una parte de la frase o como una frase- en el cual el sujeto se identifica y el sentido reina.³¹ Con la finalidad exclusiva de acercarnos de un modo más familiar a esta redefinición de metáfora, retomo los comentarios ilustrativos que el mismo Lacan hace cuando se refiere a los sujetos afectados por lo que Jakobson llamaría "trastornos de la semejanza"³²:

28. Cfr. Pêcheux, op. cit., pp. 260 y sgs.

29. Cfr. Pêcheux (1988:167)

30. A partir de las definiciones de Jacques Lacan, la metáfora tiene que ver fundamentalmente con la identificación (y ya no más con la comparación). Cfr. *O seminário. Livro 3. As psicoses*. Rio de Janeiro, J. Zahar, 1985, p. 249. (Original francés: *Le Séminaire de J. Lacan. Livre III: Les psychoses*. Paris, Seuil, 1981.)

31. Cfr. Lacan, J., "L'instance de la lettre dans l'inconscient" en: *Écrits I*. Paris, Seuil, 1966, pp. 249-289.

32. Me refiero a los trastornos de la semejanza que Jakobson detecta en determinado tipo de afásicos y que se deberían a trastornos que afectan el polo metafórico del

Me detuve en una serie de esos textos que se repiten, y que sería fastidioso exponer aquí en su totalidad. Algo me sorprendió: aun cuando las frases pueden tener un sentido, nunca se encuentra nada que se parezca a una metáfora.³³

Y, a continuación, agrega que estos sujetos se deslizan por una articulación sintáctica que se queda merodeando lo que quieren decir; por eso, lo que cautiva en estos casos -afirma- es la permanencia de la intencionalidad del sujeto a pesar de la impotencia verbal localizada.

A partir de esta redefinición, podemos volver a nuestro espacio y afirmar que conocer y adquirir una lengua no es entrar en contacto con "cosas a saber" que están listas y a nuestra disposición. Su conocimiento, su adquisición no suponen un simple tránsito mecánico. Exigen, sí, por parte del sujeto, la configuración de un lugar de saber: el del deslizamiento metonímico que permita la producción de la metáfora en la otra lengua. Pero, para captar el alcance de lo que planteamos, deberíamos definir con mayor precisión una relación que ya hemos establecido: la relación *lengua-interdiscurso*.

En el acto de enunciación, la lengua, al ser puesta en funcionamiento a partir de una posición de sujeto, hecho que de por sí determina el contacto con el interdiscurso, funciona en cuanto a lo que Gadet y Pêcheux definen -retomando a Jean-Claude Milner- como *real de la lengua*:

Toda lengua contiene una partición (representada por la distinción entre lo correcto y lo incorrecto) que se sostiene por la existencia de un imposible, inscrito en el orden propio de la lengua.³⁴

El carácter relativo que Pêcheux le atribuye a la independencia de la base lingüística en los procesos discursivos surge con claridad cuando visualizamos, mediante la enunciación, la entrada en contacto de la lengua con una determinada región del interdiscurso, pues es a partir de esta

funcionamiento del lenguaje. Cfr. "Dos aspectos del lenguaje y dos tipos de trastornos afásicos" en: Jakóbsón, R. y Halle, M., *Fundamentos del Lenguaje*. Madrid Ayuso y Pluma, 1980.

33. Cfr. Lacan (1985: 248), mi traducción.

34. Cfr. Gadet y Pêcheux (1984:30)

última que se ejerce una serie de autorizaciones, con relación a lo que se puede o no se puede decir. Es en este punto donde el real de la historia y el real de la lengua se tocan dentro de lo que puede caracterizarse como una relación inextricable.

Esto es lo que permite conceptualizar el efecto de heterogeneidad lingüística y cultural, el efecto de no coincidencia, de falta de encaje: la fricción que se da entre dos lenguas o, me animo a decir, en el plano de la variación constitutiva, dentro de una misma lengua.

Por todo lo expuesto, planteamos al sujeto de la adquisición de una lengua extranjera como un sujeto del orden de lo real de la lengua; como un sujeto que, en tanto sujeto-efecto de la posición de "no saber la lengua" -posición que está determinada por el "saber la lengua materna"- queda a merced de su materialidad. En la trama de este juego se ya configurando una posición (o posiciones) discursiva y esto implica, necesariamente, el funcionamiento de una determinada relación con el interdiscurso o, mejor, el entrar en relación con redes de filiaciones históricas. En el proceso de configuración de esa posición (o posiciones), que supone un espacio de saber, un espacio de interpretación, un espacio de identificación, el sujeto se somete al orden de lo que se puede y de lo que no se puede decir; se somete al orden de "lo decible" que es como, agudamente, Eni Orlandi define, en uno de sus textos, el interdiscurso.³⁵

Entrar en el proceso de adquisición de una lengua significa, entonces, entrar en contacto con una sistematicidad, con un orden de regularidades; orden que responde a una determinada producción del sentido cuyos puntos de adecuación constituyen la culminación de los procesos metafóricos que permiten la producción de la metáfora, procesos que se apoyan en otra culminación: la de la metonimia, a partir de los procesos que Jakobson atribuye al polo metonímico.³⁶

Para comprender esta observación, retomemos una afirmación de Pêcheux que ya citamos más arriba: el sentido existe exclusivamente en las relaciones de metáfora, que se realizan a través de efectos de susti-

35. Cfr. *As formas do silêncio. No movimento dos sentidos*. Campinas, Editora da Unicamp, 1992, p. 20.

36. Realizo esta afirmación apoyándome en la conclusión iluminadora que Claudia Lemos sacó, a partir de su lectura del texto ya citado de Jakobson, en la mesa redonda a la que ya hice referencia.

tución, paráfrasis, formaciones de sinónimos. Como profesores de lengua y apoyándonos en esta formulación que considero productiva para nuestra reflexión, podemos decir que uno de los síntomas que nos permiten reconocer la producción de saber por parte del sujeto de adquisición de una lengua extranjera aparece cuando éste ocupa una posición discursiva a partir de la cual le resulta posible la producción de sustituciones, de familias sinonímicas o parafrásticas que, a través del espacio de interpretación -de saber- que le abre esa misma posición discursiva, hagan surgir el chorro de la identificación metafórica. Esta producción -es necesario decirlo- no supone una deriva indeterminada, supone el universo de las sustituciones que son posibles con respecto a esa posición de sujeto. Esto nos permite deducir que las relaciones parafrásticas, sinonímicas, de sustitución -que el locutor en situación concibe como varias formas que corresponden a un mismo sentido- responden, en realidad, a la construcción de un espacio de saber.³⁷ Por otra parte, a partir de la materialidad de las prácticas discursivas, el sujeto de adquisición debería plantearse como un soporte de la circulación por diversas posiciones de sujeto.³⁸

Es legítimo, a esta altura, hacernos la última pregunta: ¿qué contribuciones nos trajó pensar desde esta perspectiva la producción de nuestros textos básicos?

37. Para un estudio afinado de la paráfrasis, ver Serrani, S., *A linguagem na pesquisa sociocultural. Um estudo da repetição na discursividade*. Campinas, Editora da Unicamp, 1993.

38. La configuración del saber del que hablamos supera lo que tradicionalmente se ha concebido bajo los conceptos de saber metalingüístico y saber epilingüístico. Ahora bien, plantear esa capacidad de circulación y plantear ese lugar de culminación metafórica tal como lo hacemos no implica la instalación de un ideal que se deba alcanzar, implica la explicitación de lo que está en juego en el proceso que tratamos de comprender. Y podría afirmar que lo que caracteriza este saber del sujeto de la lengua (de lo que hemos definido como real de la lengua) es que el mismo implica también la producción del equívoco, pues éste atraviesa el real de la lengua. (Cfr. Gadet y Pêcheux, 1984:52) El equívoco se podría definir como un efecto de la configuración de este saber que planteamos. Cabe observar que el chiste lingüístico, por ejemplo, que a menudo indica que "algún saber lingüístico queda violado" (cfr. Gadet y Pêcheux, 1984:164) no es un espacio de fácil acceso por parte del sujeto de adquisición de una lengua extranjera. He comprobado que cada vez que hago un chiste en portugués del tipo de esos en los que se afirma que algo debe entenderse en el sentido literal y no en el metafórico, provocho en mi interlocutor, en vez de la risa o, al menos, la sonrisa, un cierto efecto de extrañeza. Evidentemente, hay una historicidad que determina la producción del chiste.

3. El mapa no es el territorio

Si tuviéramos que representarnos el acceso a una lengua de alguna manera -y es necesario decir que nunca tenemos acceso a una lengua como un todo- una forma posible de hacerlo sería pensar en las diferentes vías de acceso que tenemos a una biblioteca: los ficheros por autor, por nombre, los índices alfabéticos, las indicaciones que reposan sobre los estantes y, finalmente, los códigos que identifican cada libro. Pero también es cierto que puedo establecer contacto mediante un conocimiento que podríamos llamar "contingente"; sí, por los caminos contingentes que me llevan o me han llevado otras veces a buscar cada libro, atendiendo a otras secuencias de relaciones, a través de las cuales también puedo entrar en contacto con ese saber o con ciertas áreas del mismo.

Cada una de estas modalidades de acceso delinea horizontes de sentido en esa vastedad infinita que se resiste a la clasificación y que se resiste, al desbordarlas, a las diferentes entradas que los archivos han legitimado. Y, en la alegoría que me animo a sostener, la primera de ellas ilustraría, fundamentalmente, las transposiciones geométricas que las gramáticas ponen a nuestra disposición para organizar ciertas distinciones en una lengua y la distribución de significaciones que administran los diccionarios. Las vías de acceso contingente, por su parte, ilustran los puntos de identificación que implican un contacto inconsciente con los puntos inconscientes de una lengua.³⁹

Sabemos que no es con el vínculo de la univocidad lógica -que muchas de las descripciones gramaticales o de ciertas líneas semánticas o de algunas prácticas con una visión pragmática pretenden- con lo que corrientemente nos topamos.⁴⁰ Y no se trata de plantear una imposibilidad por el mero hecho de hacerlo, sino de imprimirle una forma conceptual a la complejidad con la cual irremediablemente nos deparamos

39. Agradezco la posibilidad de formulación de esta alegoría a las ideas y planteos realizados durante una charla con el profesor Sylvain Auroux (Paris VII) en la visita ya referida que hizo a la Universidad de Campinas.

40. Conviene señalar que la relación lógica o unívoca que decimos que pretenden estas prácticas se establece, en general, entre los conceptos que ellas formulan y los segmentos a los que esos conceptos tratan de dar un nombre y de describir. Piénsese, por ejemplo, en la clasificación de los modos verbales de la gramática tradicional y la asignación de sentidos que ésta ha intentado atribuirles (el indicativo es el modo de la realidad, el subjuntivo el de lo subjetivo o el de la irrealidad, etc.).

-con mayor o menor dificultad- en el desarrollo del proceso de adquisición de una lengua extranjera. Es que los síntomas de tal complejidad: los puntos imposibles de una lengua, lo que no se puede explicar, lo que es así porque es así o lo que no puede ser sino como es, sabemos -demasiado bien lo sabemos- que no pueden transformarse en un residuo desechable. Ellos constituyen, al fin y al cabo, los bieses de un saber que no se presta a la simple transmisión y cuya presión está presente en las preocupaciones de los profesores, en sus declaraciones de intenciones, en la búsqueda de métodos. Y claro, también lo están en las del aprendiz.

En la confección de los textos básicos para el programa de español de que aquí se trata, nos empeñamos todo el tiempo en aunar las dos modalidades a las cuales nos hemos referido. Para ello, después de todo lo dicho, nuestra aliada fue la metáfora, concebida en el origen de la producción de sentido.

La decisión de que la lengua del programa -como ya lo adelantamos- fuese el español nos obligó a una tarea fundamental: la producción parafrástica y sinonímica constante unida a un gesto también constante que interfiriese en el proceso de una asociación o de una acumulación desordenada que concibiera los términos indiferenciadamente, como si fuesen intercambiables.

Para hacer conocer el español dentro del conjunto de condiciones que se nos imponían la única posibilidad era, en la exposición a la lengua a que sometíamos al público, abrir vías de acceso a las diversas sistematicidades que implican determinadas organizaciones del sentido. Por este medio, aunábamos lo que para nosotras es indivisible: lengua y cultura, dada a la que habitualmente -como ya lo hemos dicho- se hace referencia como dos términos que es necesario no sólo conciliar sino también "recordar".⁴¹

Todo esto era posible porque no recurriamos simplemente al muestreo de la diferencia: de la cita de cómo se dice acá o allá, identificando palabras o expresiones con una región o una determinada división política del mapa. El mapa no era nuestro territorio. Por eso, para dar un ejemplo puramente indicativo, "guagua", "autobus", "liebre",

41. Es por éso que frecuentemente se escucha decir a los profesores: "Deberíamos dar un poco de cultura, un panorama cultural." Lo que ocurre en estos casos es que la cultura se identifica ó con los monumentos de una civilización o con lo extraño, con lo diferente, efecto de una mirada curiosa, a veces, militante y hasta intervencionista.

"bus", "colectivo" no eran sinónimos.

La metáfora, que supone el funcionamiento de la lengua en el discurso, fue la unidad de trabajo que no negaba otros niveles de análisis: gramaticales, léxicos; pero era, sobre todo, la pista que nos permitía abrir vías de acceso a regiones delimitadas del interdiscurso de una sociedad o de las varias comunidades de hablantes y entrever la complejidad, la historicidad de la producción de sentido en las diferentes formaciones sociales.

Por eso, intentamos siempre remontar a partir de puntos bien estratégicos. Para ello, señalábamos el modo de organización y estabilización lógica de ciertos espacios como resultado de técnicas de administración de un real siempre heterogéneo (la organización de los transportes en las ciudades, por ejemplo)⁴²; y, al mismo tiempo, nos valíamos de un contrapunto constante, que atravesaba la estructura del programa: la desestabilización o desconstrucción del sentido mediante la ironía, la parodia, el chiste, la cita de cierta literatura. A todo esto sumábamos la tarea de mostrar e interpretar los espacios que intentan organizar la lengua: los diccionarios, las academias, los metalenguajes, los comentarios sobre la lengua; los comentarios que produce la escuela. Y, también, el trabajo de hacer visible la configuración de diferentes prácticas discursivas en los diferentes españoles, mostrando sus especificidades, sus materialidades específicas. El concepto de práctica discursiva se nos presentó como un modo de efectuar el recorte de discursos que permitiera la "regionalización" del interdiscurso al cual no tenemos acceso como un todo: en el espacio de esos recortes era posible reconocer las marcas de las autorizaciones ejercidas por alguna región determinada de ese todo ya dicho y visualizar su historicidad. Y, también, siempre que pudimos, evocamos los espacios en que puede captarse el efecto de la lengua extranjera sobre el sujeto: el comentario, la duda, la paralización, manifestaciones de ese sujeto que queda "a merced de una lengua que no sabe", una lengua que le es exterior.

Por estas vías accedíamos a los lugares de condensación del sentido en la diversidad innegable e inevitable de una lengua cuya trans-

42. Cfr. Pêcheux, M. *O discurso. Estrutura ou acontecimento*. Campinas, Pontes, 1990, pp. 30 y sgs. (Título original: "Discourse: Structure or Event?". En: Nelson, C. y Grossberg, L. (eds.) *Marxism and the interpretation of culture*. Illinois University Press, 1988.)

posición más impactante para el sujeto hablante es su vasta extensión en el horizonte de la geografía. De esta forma, poco a poco, el proceso de producción de los textos básicos para el programa fue transformando en aliada la imagen del diablo, la diversidad que hace persignar a los puristas y es el punto de cesación de la administración que ejercen algunas líneas gramaticales. Pero lo más difícil se instalaba en otro espacio. Trabajar con la variación intrínseca, constitutiva de la lengua española lindaba con la imagen de la imposibilidad de comunicación, lo que suponía la quiebra de una garantía que reposa en el interior de otra imagen: la de la integridad lingüística. De ambas, todo hablante, es preciso decirlo, necesita para respirar y hablar. Por este motivo, más que por cualquier otro, hacerle frente a la imagen persistente de Babel dentro de una misma lengua fue, sin duda, el mayor desafío.

Espacios

de crítica y producción

Publicación de la Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

Comite de Redacción

Jorge Dotti

Gladys Palau

José Szabón

Pablo Gentilli

Asesor Editorial y Secretario de Redacción

Carlos Dámaso Martínez

Suscripciones

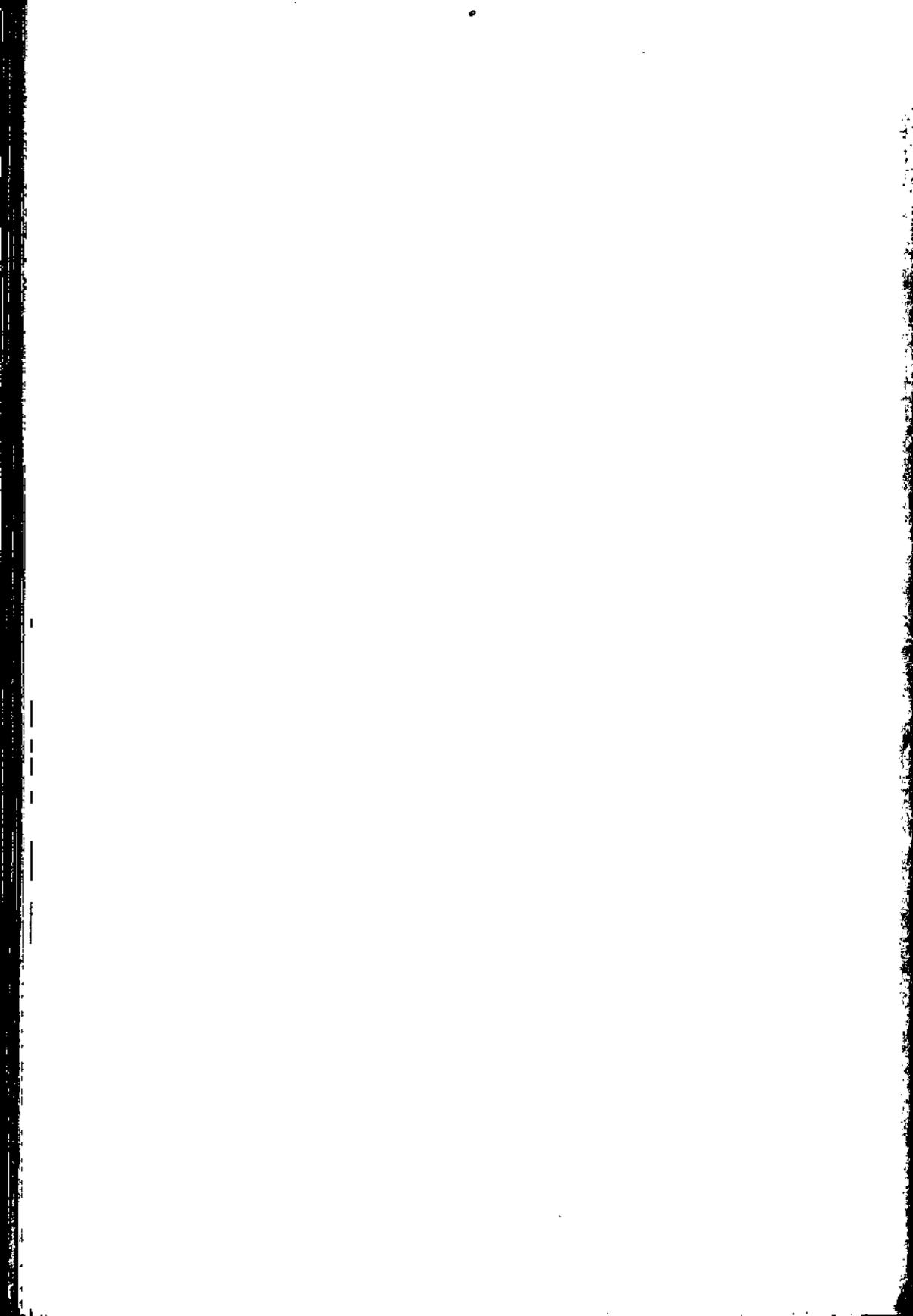
*El precio de la suscripción por 3 (tres) números
es de U\$S 12 (doce dólares)*

*Los pagos deben efectuarse mediante cheque bancario
a la orden de la Facultad de Filosofía y Letras,
Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil,
en Puan 480, (1406) Buenos Aires, Argentina*

Editores Responsables

María Inés Vignoles

Carlos Dámaso Martínez





Elvira Narvaja de Arnoux

Políticas lingüísticas en procesos de integración regional

Louis-Jean Calvet

Políticas lingüísticas y construcción europea

Sofía Fisher - Pierre Encrevé

Reforma ortográfica y ley Teubon

Elvira N. de Arnoux - Roberto Bein

Cataluña: la relación entre lengua, nación y Estado

Graciana Vázquez Villanueva

La normativa ortográfica del gallego

Bulot - Delamotte-Legrand

La verbalización de fracturas urbanas

Inés Pozzi-Escot

Sobre la política lingüística peruana

Rodolfo Cerrón-Palomino

La enseñanza del castellano en el Perú

Nuria Gregori Torada

Una política lingüística nacional

Lidia Bruno - Mirta Serafini

Lenguaje, idiosincracia y educación entre los mapuches

María Teresa Celada

Español en la televisión brasileña