

**REVISTA INTERNACIONAL
DE
CIENCIAS SOCIALES**

ISSN 0379-0762

LA INTERACCIÓN POR MEDIO DEL LENGUAJE

99

**Investigaciones sociolingüísticas,
estudios de casos y aplicaciones**



Revista trimestral publicada
por la Unesco
Vol. XXXVI (1984), n.º 1

Redactor jefe: **Peter Lengyel**
Redactor jefe adjunto: **Ali Kazancigil**
Maquetista: Jacques Carrasco
Documentación fotográfica: Florence Bonjean

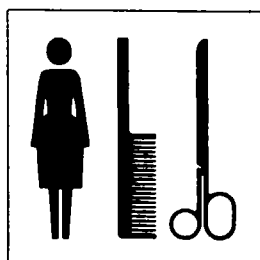
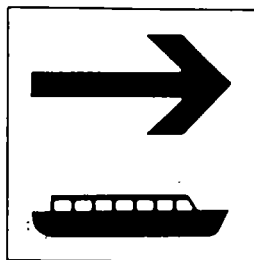
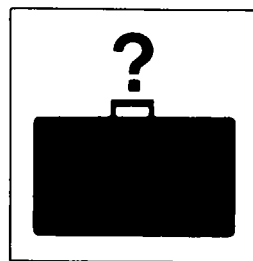
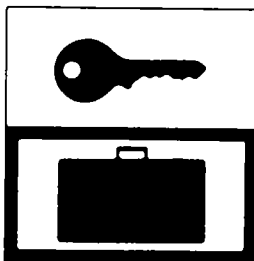
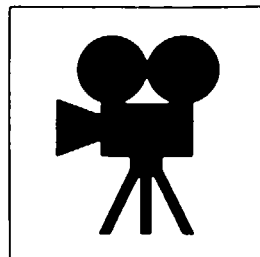
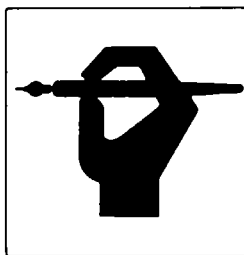
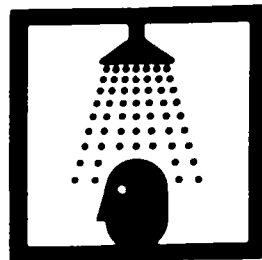
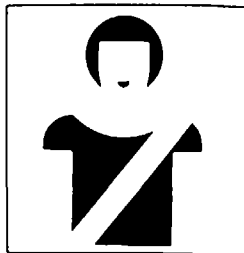
Corresponsales

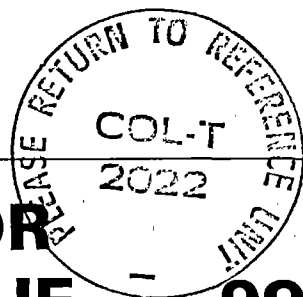
Bangkok: Yogesh Atal
Beijing: Li Xuekun
Belgrado: Balša Špadijer
Buenos Aires: Norberto Rodríguez
Bustamante
Canberra: Geoffrey Caldwell
Colonia: Alphons Silbermann
Delhi: André Béteille
Estados Unidos de América: Gene M. Lyons
Harare: Chen Chimutengwende
Hong Kong: Peter Chen
Londres: Cyril S. Smith
México: Pablo González Casanova
Moscú: Marlen Gapotchka
Nigeria: Akinsola Akiwowo
Ottawa: Paul Lamy
Singapur: S. H. Alatas
Tokio: Hiroshi Ohta
Túnez: A. Bouhdiba

Temas de los próximos números:

La democracia en el trabajo
Las migraciones
La epistemología de las ciencias sociales

La semiología gráfica, que presenta en lugares públicos signos inmediatamente comprensibles para todos, se ha convertido en una profesión especializada. Los signos que se exponen aquí fueron diseñados para los Juegos Olímpicos de Tokio de 1964 (*la cubierta y arriba a la derecha*) y para la Exposición Universal de Montreal de 1967 (*abajo a la derecha*) como elementos de sistemas modulares que permitían efectuar distintas combinaciones de símbolos.





LA INTERACCIÓN POR MEDIO DEL LENGUAJE

99

	Editorial: La <i>RICS</i> en chino, árabe y turco	3
	<i>Teoría e investigaciones sociolingüísticas</i>	
Thomas Luckmann	El lenguaje en la sociedad	5
Yunus D. Desheriev	Progreso social y sociolingüística	21
Shirley Brice Heath	Tradición oral y tradición escrita	41
Dorothy E. Smith	La organización social mediatizada por los textos	61
	<i>Estudios de casos</i>	
Nelson E. Cabral	Las lenguas criollas portuguesas de Africa occidental	79
Robert L. Cooper	La difusión de un idioma: aplicación de un modelo analítico al caso del hebreo moderno	89
Rainer Enrique Hamel	Conflicto sociocultural y educación bilingüe: el caso de los indígenas otomíes en México	117
Wolfdietrich Hartung	Algunos aspectos de la variación lingüística en las sociedades monolingües.	133
	<i>Aplicaciones</i>	
Jean E. Humblet	El problema de las lenguas en las organizaciones internacionales	149
Mary-Louise Kearney	La sociolingüística y la enseñanza de idiomas	163
Lachman M. Khubchandani	Modernización de la lengua en el mundo en desarrollo	175
	Libros recibidos	197
	Publicaciones recientes de la Unesco	199

Editorial:

La *RICS* en chino, árabe y turco

Tenemos el placer de anunciar que las negociaciones entre el director de esta publicación y el equipo de *Social Sciences in China* encabezado por Ding Weizhi, efectuadas en Beijing en mayo de 1983, culminaron exitosamente: una edición completa de la *RICS* aparecerá trimestralmente en chino a partir de 1984.

La edición china llevará el título de *Guoji Shehui Kexue Zazhi*, será dirigida por Feng Shize y sus oficinas estarán instaladas en Gulouxidajie Jia 158, Beijing. La traducción y producción estarán a cargo de *Social Sciences in China*, una publicación periódica de la Academia de Ciencias Sociales de China que aparece bimestralmente en chino y cada tres

meses en inglés. Ya se ha editado un número piloto, correspondiente al n.º 91 de *RICS* ("Imágenes de la sociedad mundial"), que se distribuyó gratuitamente con fines publicitarios. En 1984 aparecerán cuatro volúmenes con artículos seleccionados de los otros siete números editados en 1982-1983: los dos primeros reproducirán el n.º 92 de *RICS* ("El deporte") y el n.º 93 ("El hombre en los ecosistemas"). A partir de 1985, aparecerán regularmente en chino todos los números de la *RICS* publicados el año anterior. La suscripción a *Guoji Shehui Kexue Zazhi* puede solicitarse en sus oficinas de redacción a los siguientes precios:

País/Región	Moneda	Precio por ejemplar	Suscripción anual (correo ordinario)
Africa	Franco CFA	1.500	6.000
Alemania (R.F. de)	Marco	10	40
Australia	Dólar australiano	4,25	17
Canadá	Dólar canadiense	4,60	18
Estados Unidos de América y América Latina	Dólar EUA	3,70	14
Francia	Franco	30	120
Japón	Yen	91,50	366
Otros países asiáticos	Dólar EUA	2,60	10
Reino Unido y otros países europeos	Libra esterlina	2,50	10
Suiza	Franco suizo	8	32

La aparición de una edición en chino no sólo aumentará de manera significativa el número de nuestros lectores: también se incrementará, sin duda, el número de colaboradores chinos de la *RICS*. Para facilitar las comunica-

ciones, Li Xuekun desempeñará las funciones de correspondiente de *RICS* en Beijing.

Por otra parte, se concertaron acuerdos con el Centre d'Etudes et Recherches Economiques et Sociales (CERES) de Túnez y con

la casa editora Maison Arabe du Livre, 4 rue 7101 Manar II, B.P. 1104, Túnez —las negociaciones fueron conducidas por el corresponsal de *RICS* en esa capital, A. Bouhdiba— para publicar tres volúmenes de bolsillo con la versión árabe de las secciones ensayísticas de los volúmenes XXXI, n.º 3 (“Modos de socialización del niño”), XXXII, n.º 3 (“El trabajo”) y n.º 92 (“El deporte”) de *RICS*, en una serie titulada “Estudios sociológicos”. Estos tres volúmenes también aparecerán en 1984 y se proyecta la publicación de otros.

Por último, apareció en versión turca una selección de artículos de los volúmenes XXVIII, n.º 4; XXIX, n.º 2; XXX, n.º 4; y especialmente XXXII, n.º 2 (“Dilemas de la comunicación: ¿tecnología contra comunidades?”) bajo el título *İletişim ve Toplum So-*

runlari: kuram ve uygulama (“Problemas de comunicación y sociedad: teoría y práctica”), publicada por la Asociación de Ciencias Sociales de Turquía/Unesco, al cuidado del Dr. Oya Tokgöz.

Deseamos expresar nuestro agradecimiento al Profesor Richard Grathoff de la Universidad de Bielefeld (República Federal de Alemania), secretario y tesorero del Comité de Investigaciones sobre Sociolingüística de la Asociación Internacional de Sociología entre 1974 y 1982, por su asesoramiento y contribución a la preparación del presente número.

P.L.

Traducido del inglés

El lenguaje en la sociedad

Thomas Luckmann

El estudio del lenguaje en la sociedad

Al considerar los notables logros alcanzados en el estudio del lenguaje durante los últimos decenios, y al advertir que una simple percepción de su esencia (o sólo aparentemente simple, quizás) obtuvo tan amplia aceptación y reconocimiento durante las fases iniciales de dicho proceso, se siente uno fuertemente inclinado a concluir que la conexión entre estos dos hechos tal vez no sea pura coincidencia. ¿Hay en ello, acaso, una relación causal?

Desde luego, la tesis de que el lenguaje es un fenómeno de comunicación y, por lo tanto, un fenómeno social, no era nueva. Además, aunque lo hubiera sido, no parece probable que una percepción aislada, aun viniendo a arrojar un destello inesperado sobre la naturaleza del lenguaje, como sin duda hizo, hubiera podido producir por sí sola un auge tan súbito en el estudio del lenguaje. Los progresos realizados en las diversas disciplinas que, en contraste con la tradicional limitación de las distintas filologías al lenguaje de los textos literarios, emprendieron la investigación sistemática del lenguaje "vivo", del lenguaje en uso, pueden tener efectivamente su base en la noción de

que el lenguaje es un hecho social; pero la reciente y rápida acumulación de saber detallado acerca del lenguaje, en la antropología, la sociología, la psicología y la lingüística "moderna" no es fundamentalmente atribuible a la solidez teórica de esta tesis general, sino a la concienzuda exploración de sus vastas implicaciones. Se debe a años de meticulosa investigación de las funciones sociales del lenguaje, muy principalmente las de construcción, transmisión y transformación social.

En cualquier caso, la tesis general parece hoy tan obvia, por no decir trivial, que es difícil concederle el mérito de haber producido tan considerables efectos, ni siquiera de forma indirecta. En el actual clima académico de opinión, resulta difícil recordar el siguiente hecho histórico, no por baladí menos interesante: la noción de

Thomas Luckmann es presidente del Comité de Investigaciones sobre Sociolingüística de la Asociación Internacional de Sociología, y profesor de sociología en la Universidad de Constanza, P.O. Box 5560, D-7750, Konstanz 1, República Federal de Alemania. Es autor de *The Sociology of Language* (1975) y de *Life-World and Social Realities* (1983), así como de varias importantes contribuciones a la sociología del lenguaje en alemán y en inglés.

que el lenguaje es social, aunque de origen bien antiguo, sólo en época reciente ha ganado terreno frente a otras ideas diferentes —y en parte incluso más antiguas— acerca de la naturaleza esencial del lenguaje. Hoy en día tendemos a olvidar que el pensamiento sobre el lenguaje estuvo mucho tiempo dominado por teorías primero teológicas, específicamente creacionistas, luego filosóficas, específicamente idealistas y subjetivistas, y



August Wilhelm von Schlegel (1767-1845) tradujo la obra de Shakespeare y la de Calderón al alemán, creó los estudios de sánscrito y literatura oriental en Alemania y fue uno de los principales difusores de las ideas románticas en Europa. Grabado de G. Zumpe, Bibliothèque nationale, París. Roger-Viollet.

por último biológicas, específicamente materialistas y reduccionistas.

Si bien la conciencia del carácter social del lenguaje es antigua, no puede decirse lo mismo del estudio sistemático del lenguaje en la sociedad. Es claro que el estudio sistemático de un hecho cualquiera de la sociedad es relativamente reciente. Sin duda podemos considerar la filosofía como auténtico arranque del pensamiento racional y sistemático, a partir del cual se desarrollaría después la ciencia moderna, dejando así establecidas la *Política* y la *Ética* de Aristóteles, digamos, como principio y génesis de la ciencia social. Sin remontarse tan lejos, no se puede negar el carácter profético de las obras de Vico y, algo más tarde, la economía política de Adam Smith y las doctrinas sociales de Saint-Simon.

Sin embargo, la ciencia social tal como hoy la conocemos no tiene más que unos ciento cincuenta años; lo corriente es datar sus comienzos en las fechas de publicación del *Cours de philosophie positive* de Augusto Comte: 1830-1842. Ni en su prehistoria, con la parcial excepción de Vico, ni en la historia temprana de la ciencia social moderna, hay más que algún leve vestigio de un enfoque "sociológico" del lenguaje. La posibilidad de comunicación en la sociedad se tenía, sin lugar a dudas, por esencialmente no problemática, mientras que el estudio del lenguaje como entidad separada se dejaba a otras disciplinas.

El estudio del lenguaje, considerado como estructura autónoma en y por sí mismo, tenía una prehistoria y una historia diferentes



Wilhelm von Humboldt (1767-1835), diplomático y filólogo, traductor de Píndaro y Esquilo en alemán, especialista del vasco y de la antigua lengua kawi de Java. Sus obras más importantes fueron publicadas entre 1836 y 1876, después de su muerte. Keystone.



Ferdinand de Saussure (1857-1913), lingüista suizo, publicó su única obra a la edad de veintiún años. Su amplia influencia se debe a su enseñanza en París y Ginebra, y a la colección de sus conferencias, publicada por sus discípulos en 1916 bajo el título de *Cours de linguistique générale*. Colección particular Grivel. Photo Aeschimann.

y no obstante paralelas en algunos aspectos.¹ Hasta comienzos del siglo XIX se habían efectuado pocos progresos más allá del conocimiento lingüístico (no en todos los conceptos desdeñable) de la antigüedad clásica. Sólo entonces “descubrieron” los estudiosos europeos el sánscrito y, lo que tal vez sea más importante, la floreciente tradición india de estudio racional y sistemático del lenguaje. Podría decirse sin peligro de exagerar que la lingüística comparada moderna comenzó con estos dos “descubrimientos”. Quizá no sea tan fácil como en el caso de la sociología vincular esos comienzos a una fecha y un investigador determinado. Sin embargo, tras el obligado reconocimiento de la atención prestada al sánscrito, entre otros, por Sir William Jones a finales del siglo XVIII, y por los hermanos

von Schlegel, August Wilhelm y Friedrich, a principios del XIX, la figura más importante en la constitución de la lingüística moderna fue sin duda Franz Bopp; y podemos también anotar 1816, fecha de publicación de su *Über das Conjugationssystem der Sanskritsprache im Vergleichung mit jenem der griechischen, persischen und germanischen Sprache* (Sobre el sistema de conjugación en sánscrito, comparado con el de las lenguas griega, persa y germánica). La fascinación ejercida por la reconstrucción etimológica y el éxito impresionante del método comparativo eclipsaron cualquier otra consideración sobre la función social básica del lenguaje y sus consecuencias estructurales. Mucho tiempo habría de pasar antes de que alguien se preguntara si algunos elementos clave de la estructura del lenguaje

podían derivar de su uso, es decir, de la interacción social. Para los Jóvenes Gramáticos de la generación siguiente prevaleció el modelo de la ciencia física en su confiada búsqueda de leyes inmutables del lenguaje. Pese al florecimiento de ideas significativamente distintas sobre la naturaleza del lenguaje en la segunda mitad del siglo XIX y luego en el XX, la orientación hacia este modelo se mantuvo hasta bien entrada la época de Bloomfield.

Se observó que el desarrollo inicial de las ciencias sociales, especialmente de la sociología y la antropología, mostraba algunos paralelismos con el de la lingüística moderna. La orientación común de las diversas ciencias humanas, por entonces incipientes, se debió en gran medida al efecto de ciertos paradigmas intelectuales e ideológicos que estaban en boga en aquella época. Dos de ellos, el fisicalismo y el biologismo, tuvieron particular influencia y, no obstante sus muchas diferencias, dejaron una herencia de pertinaces actitudes reduccionistas. En consecuencia, incluso en las disciplinas comprometidas en el estudio de los hechos humanos, la constitución específicamente humana de la realidad social fue desatendida o se la consideró una apariencia superficial más que la naturaleza profunda de la sociedad. Por lo tanto —así rezaba la opinión en boga— las leyes de lo económico, lo político y otras formas de comportamiento social (la comunicación incluida) debían buscarse bajo esa superficie. Otro paradigma que ejerció alguna influencia sobre las ciencias sociales desde fines del siglo XIX en adelante, el historicismo, no era reduccionista, pero parecía negar la posibilidad misma de una genuina ciencia de los hechos humanos, sin excluir el lenguaje. En lugar del fin propio de la ciencia que consiste en explicar nomotéticamente el comportamiento humano, ofrecía el modesto propósito (para algunos decepcionante) de una reconstrucción y comprensión ideográficas de la acción humana.

Por lo tanto, no es sorprendente que los paralelismos en el desarrollo no condujesen ni a una estrecha relación entre las nuevas ciencias ni a un mutuo interés por sus respecti-

vas materias de estudio. Fieles a su propiedad esencial, las paralelas no se encontraron. Así, en las ciencias sociales se prestó poca atención al lenguaje, y en la lingüística hubo poco interés por la sociedad. Para ser exactos hemos de admitir que hubo excepciones, algunas incluso bastante importantes. Merece la pena señalar, sin embargo, que entre las principales figuras que cabe mencionar como ejemplos más destacados, sólo una de ellas pertenecía a la "corriente principal" de su disciplina, mientras que las otras dos eran marginales, si bien conviene añadir que no lo eran exactamente en el mismo sentido. Wilhelm Wundt fue sin duda una figura señera en su campo; sin embargo, la sensibilidad para la lingüística y, en general, para los problemas de la comunicación, en sus principales obras de psicología y etnología, era ya excepcional hacia los años del cambio de siglo. Karl Marx no era, ni mucho menos, una figura académica reconocida; en todo caso, las interesantes observaciones sobre el lenguaje que aparecen en sus escritos de juventud no fueron objeto de ulterior desarrollo. Otro académico marginado, Wilhelm von Humboldt, completa la lista; sus trabajos sobre el lenguaje (entre los que hay uno, por ejemplo, sobre el lenguaje y sus "características nacionales") y la introducción a su importante tratado sobre la lengua kawi eran notablemente "sociolingüísticos" en su espíritu, *avant la lettre*, desde luego.

En sociología, etnología y lingüística, esta situación empezó a cambiar durante la primera década del presente siglo. Lo que en tiempos anteriores había constituido una excepción respecto a nociones preponderantes, en esa época se convirtió en la piedra angular de un ambicioso programa teórico y metodológico. Limitado en un principio a una sola escuela sociológica de pensamiento, dicho programa condujo en su momento a un cambio profundo y generalizado en el enfoque del estudio del lenguaje.

Puestos a ceder de nuevo a la tentación de simbolizar un complejo proceso de cambio por un nombre y una fecha únicos, no vacilaríamos en seleccionar el ensayo merecidamente célebre de Antoine Meillet, "Comment



“El término *socialidad* remite a la regulación de todo cuanto en una especie desempeña funciones de comunicación por medio de un código”: los partidarios del club de fútbol de Liverpool, cuyas banderolas delimitan la parte de las tribunas de que se han apropiado y proyectan la imagen del grupo. Ray Green.

les mots changent de sens”. Fecha: 1905-1906. Título de la publicación: *L'Année Sociologique*, nada menos. Ya el primer párrafo sienta el punto principal del programa: “Le langage a pour première condition l'existence des sociétés humaines dont il est de son côté l'instrument indispensable et constamment employé (...) le langage est donc éminemment un fait social”.²

Meillet se situó así en marcada oposición respecto a las diversas concepciones reduccionistas del lenguaje y de la sociedad predominantes en la lingüística y en las ciencias sociales por aquel entonces. Se puso totalmente del lado de Durkheim y, con pleno conocimiento de las implicaciones teóricas y metodológicas de esta posición, afirmó que la lingüística es, o en todo caso debiera ser, una ciencia *social*. Su maestro Ferdinand de Saussure —quien junto con Charles S. Peirce fue uno de los fundadores de la semiótica moderna— había dado a entender otro tanto

aproximadamente por la misma época. También en su caso la influencia de Durkheim es inconfundible.³ La semiótica, o, como él prefería llamarla, la semiología, habría de ser “une science qui étudie la vie des signes au sein de la vie sociale (subrayado en el original); elle formerait une partie de la psychologie sociale”.⁴ Para Durkheim, de Saussure y Meillet, el lenguaje era una institución social, irreductible a circunstancias psicológicas o a substratos fisiológicos. Difiera de otras instituciones sociales sólo por su estructura semiológica *relativamente* autónoma.

A partir de ese momento, el enfoque sociológico del estudio del lenguaje fue ganando terreno sin cesar y se extendió mucho más allá de los límites de la escuela de Durkheim y del naciente movimiento semiótico. Como antes se ha indicado, la concepción del lenguaje como el núcleo de comunicación más altamente estructurado de

la sociedad ya había sido elaborada en términos relativamente modernos por Wilhelm von Humboldt; había aparecido aforísticamente en los escritos de Marx y, hacia finales del siglo XIX, era esencial a la psicología y la etnología de Wilhelm Wundt. No obstante, puede decirse con justicia que fueron Durkheim, sus seguidores en sociología y etnología y los grandes lingüistas sobre cuyo pensamiento había aquél ejercido una fuerte influencia quienes modificaron decisivamente el clima de opinión general (e internacional) en cuanto al estudio del lenguaje. Este cambio afectó la sociología, la lingüística, la etnología y la psicología con celeridad variable y en desigual medida. Lo más importante, sin embargo, es que dió origen a una nueva disciplina: la sociología del lenguaje.

Al datar el comienzo de la sociología del lenguaje en el artículo de Meillet, no queremos significar que la nueva disciplina surgiera de la noche a la mañana ni que fuera desarrollada exclusivamente por Durkheim y su escuela. El avance en este campo fue relativamente lento durante las primeras décadas y se observaron algunos progresos en los años 1950. El periodo más productivo se inició a fines de los años sesenta. Para entonces podían registrarse muchas y muy distintas clases de influencia sobre el estudio del lenguaje, algunas de carácter transitorio, efecto de las corrientes en boga, y otras de consecuencias más duraderas. Sólo unas pocas tenían que ver con la tradición de la sociología de Durkheim y ello, como en el caso de los distintos estructuralismos y de la semiótica renaciente, de una forma indirecta. Pero, de todos modos, la concepción del lenguaje como un sistema de comunicación con funciones sociales, construido, mantenido y modificado en la interacción social, y como parte intrínseca del acopio social de saber (de las *representaciones colectivas*), que está en el fondo del paradigma de la sociología del lenguaje contemporánea, todavía muestra vestigios significativos del sello original de Durkheim.

En el espacio de este artículo no es posible acometer una revisión detallada de los

distintos hilos de teoría e investigación importantes que al entrecruzarse han determinado la textura actual de la sociología del lenguaje.⁵ En cambio, podemos describir a grandes rasgos (y espero que sin excesiva simplificación) lo que a nuestro juicio es hoy esta disciplina situada "entre" la sociología, la etnología, la psicología y la lingüística. Queremos señalar los supuestos básicos que se consideran teóricamente sólidos e internamente coherentes, productivos de hipótesis para investigaciones futuras y congruentes con los resultados de investigaciones pasadas. No nos referiremos a descubrimientos específicos,⁶ pero quisiéramos recapitular las tesis generales sobre la naturaleza del lenguaje que parecen más firmemente corroboradas por los descubrimientos acumulados por la sociología del lenguaje desde sus albores programáticos, hace ya casi tres cuartos de siglo.

La evolución de la comunicación y la formación histórica del lenguaje

Si aceptáramos el término en su sentido más amplio, toda comunicación tendría que ser considerada "social". A fin de cuentas, ¿por qué no llamar a la transmisión de información de unas células a otras una forma elemental de comunicación social? Pero la comunicación que llamamos social en el estricto sentido de la palabra es la que se produce *entre* organismos y no dentro de ellos; y tal vez debiéramos añadir: entre organismos plenamente individualizados. Las formas de comunicación elementales como el código genético, el tratamiento de información en sistemas fisiológicos de realimentación, etc., son factores de adaptación en la evolución de las formas de vida. También la comunicación social en su sentido más estricto puede sin duda considerarse un proceso de adaptación, si bien a un nivel más complejo de organización de la vida. Pero estas consideraciones de adaptación y evolución son tan generales y tan abstractas que de ordinario revisten para las ciencias sociales un interés bastante remoto.

En efecto, éstas consideran periodos de magnitud enteramente distinta y acontecimientos con efectos de un género muy diferente. La comunicación social tiene interés en tanto determina de forma significativa la conducta diaria de los miembros de nuestra especie y en cuanto constituye la textura de la organización social humana. No obstante, una breve consideración de las dimensiones más importantes de la comunicación social en general puede contribuir a una mejor comprensión de la comunicación humana.

Estas dimensiones son la socialidad, la reciprocidad, la abstracción y la intencionalidad. La *socialidad* remite a la regulación de todo aquello que en una especie desempeña funciones de comunicación por medio de un código establecido, ya sea mediante programación genética, aprendizaje o una combinación de ambas cosas, en una especie o en determinados grupos de ella. La *reciprocidad* consiste en una continua alternancia de retroalimentación de un organismo a otro; presupone que la aptitud de cualquiera de tales organismos para observar (e interpretar) el comportamiento de otros organismos es atribuida por él también a los demás y que su propio comportamiento se ajusta correspondientemente a la observación (e interpretación) por ellos anticipada, y viceversa. La *abstracción* es la facultad de referirse en la comunicación no sólo a los componentes concretos de la situación comunicativa de hecho sino también a elementos que la trascienden en el espacio y en el tiempo. Finalmente, la *intencionalidad* designa el conocimiento, por parte de un organismo individual, del repertorio comunicativo de su especie o grupo, y su aptitud para utilizarlo o, según las circunstancias, no utilizarlo.

La comunicación social en las distintas especies se caracteriza, evidentemente, por diferentes tipos de socialidad, diversas formas de reciprocidad y grados desiguales de abstracción y de intencionalidad. Desde luego, se caracteriza también por diferentes combinaciones de estas dimensiones de la comunicación social. La socialidad, por ejemplo, está programada para los miembros individuales

de la mayor parte de las especies de una manera bastante rígida; pero en los mamíferos, y especialmente en los primates, empieza a depender en medida creciente de la experiencia y el aprendizaje, aunque incuestionablemente sigue basándose en elementos de carácter genético determinados de modo más directo. O bien, por poner otro ejemplo, es harto sabido que la abstracción está muy desarrollada en la comunicación social de las abejas, pero falta por completo o es baja en casi todas las demás especies, incluida la mayor parte de los mamíferos; reaparece significativamente con los primates superiores. La intencionalidad entraña, sin duda, presupuestos psicológicos sumamente complejos, y su valor de adaptación está probablemente ligado a la individualización de las relaciones sociales en algunas especies de mamíferos (¿acaso de forma mucho más acusada en las especies cazadoras?); indiscutiblemente no aparece hasta fases muy avanzadas en la evolución de las formas de vida.

Cuando la socialidad flexible ("individualizada"), la reciprocidad plena, la abstracción de alto nivel y la intencionalidad avanzada se han desarrollado convenientemente, su combinación sistemática permite el desarrollo de la forma de comunicación social más compleja y más altamente diferenciada. Sean cuales fueren las condiciones del desarrollo de estas facultades por separado, y, más concretamente, las condiciones de su combinación sistemática —no se ha alcanzado pleno consenso acerca de tales cuestiones—, parece obvio que se dieron en la evolución de los homínidos, aunque su combinación en un sistema completo y acabado de comunicación social tal vez quede limitado al *homo*. Otra cuestión discutible es si el desarrollo de tal sistema presupuso una mutación a la expresión vocal o estuvo coordinado con ella. Las ventajas para la evolución del lenguaje oral debieron de ser sin duda considerables.⁷

Con la mención del lenguaje traspasamos un umbral en el desarrollo de la comunicación social. En efecto, el lenguaje separa los sistemas de comunicación social naturales de los históricos. Es un umbral de considerable

importancia, aunque, en un sentido metafórico, pueda decirse que la historia misma ha salido de la naturaleza, sin que, al mismo tiempo, haya dejado de formar parte de ella. O, dicho de otra manera, los sistemas de comunicación social son productos de la selección natural, y las lenguas, en tanto principales elementos de la comunicación social humana, son incuestionablemente el resultado de procesos evolutivos. Pero las lenguas son sistemas de comunicación social muy peculiares, y son productos de la evolución de una forma menos directa que la comunicación social en otras especies.

Desde luego, el lenguaje sólo puede entenderse como producto de la evolución de algún otro sistema de comunicación social anterior y más primitivo. Las funciones del lenguaje pueden considerarse análogas a las funciones de la comunicación social en otras especies, por lo menos en un sentido abstracto y formal. Pero las lenguas no pueden entenderse suficientemente sólo por simple analogía con las formas más antiguas. En el lenguaje se da un cambio cualitativo en el método de producción, transmisión y uso del sistema de comunicación social. En otras palabras, el lenguaje constituye un salto o discontinuidad (un emergente) en el proceso evolutivo. Los supuestos previos elementales de la producción, transmisión y uso del código lingüístico (incluida una "estructura de profundidad" cognoscitiva que, según cabe suponer, debe estar presente en el organismo humano para que todos estos procesos funcionen adecuadamente) siguen siendo genéticamente transmitidos, como parte del biograma humano.⁸ Pero los códigos lingüísticos mismos son el resultado de la interacción social. Más exactamente, son el resultado histórico acumulativo de actos de comunicación; la transmisión del código consiste en actos comunicativos intencionales, igualmente, y otro tanto cabe decir del uso del código en la vida cotidiana.

Antes de examinar más detenidamente este nuevo nivel de comunicación social conviene observar que las lenguas, como códigos lingüísticos históricos, no reemplazaron por

completo a los elementos de comunicación social filogenéticamente más antiguos. Surgió así una situación de complejidad sin precedente. El lenguaje pasó a ser el principal y más importante sistema de comunicación social, substituyendo como código principal al sistema primitivo precedente. Pero con el lenguaje siguieron coexistiendo elementos de componentes de la comunicación social filogenéticamente más antiguos, sobre todo los relacionados con el gesto, la postura y la expresión facial. Estos llenaban funciones comunicativas parcialmente independientes y eran usados de ordinario por el instinto. Pero también se hizo posible un cierto grado de control consciente y uso intencional. En la comunicación cara a cara, el uso del lenguaje se recombina con el empleo, en parte instintivo y en parte intencional, de otros medios de comunicación social. Además, la elaboración de códigos abstractos basados en modalidades distintas de la expresión oral se hizo posible por analogía con la elaboración de un código lingüístico. A esto ha de añadirse la complejidad y riqueza histórica adicional de los sistemas humanos de comunicación social a que se llegó tras la introducción de los sistemas de notación y de la escritura.

Ahora bien, los antecedentes inmediatos de los lenguajes como sistemas históricos de signos fueron probablemente códigos de comunicación bastante rudimentarios que surgieron de formas de comunicación social sin codificar o débilmente codificadas. Los comienzos de la *construcción* de códigos comunicativos deben ser rastreados en el pasado prehistórico hasta una fase en que podían usarse con considerable flexibilidad elementos de comunicación social filogenéticamente más antiguos y en la que, al mismo tiempo, era posible una interacción social altamente individualizada. Este tipo de interacción social se caracteriza por una reciprocidad plena que permite el mutuo reflejo intersubjetivo.⁹ En semejantes interacciones, aquellos elementos que interesaban a los otros participantes en la situación podían serles comunicados mediante formas expresivas típicas de naturaleza vocal, gesticular y mímica, y las formas expresivas



"Este tipo de interacción social altamente individualizada (...) se caracteriza por una reciprocidad plena que permite el mutuo reflejo intersubjetivo". Henri Cartier-Bresson/Magnum.

podían ser reproducidas e imitadas. Los asuntos más importantes de valor *intersubjetivo* eran sin duda proyectos de acción subjetiva que desempeñaban un cometido en la coordinación de la acción social en situaciones como, por ejemplo, la caza mayor, los intercambios matrimoniales, la ritualización de la agresión, los cultos a los muertos, etc.

Parece obvio que, en un principio, los objetos y sucesos a que los actos comunicativos se referían con acierto tendrían que estar al alcance común de los participantes en la situación comunicativa. Pero la importancia de la *deixis* fue, muy probablemente, decreciendo, y por tanto esta limitación pudo superarse una vez que la facultad de abstracción alcanzó cierto nivel de desarrollo. (Conviene anotar que este paso no tuvo por qué estar directa y exclusivamente relacionado con la comunicación social; otro factor importante pudo muy bien haber sido el valor

adaptativo de determinados tipos de generalización para la memoria subjetiva y el planeamiento de la acción individual). En el proceso de reflejo o efecto de espejo intersubjetivo la producción de formas expresivas se unificó y normalizó, y la interpretación del significado de una forma expresiva por su productor, la interpretación de la misma por aquel a quien iba dirigida, y esta interpretación en tanto que anticipada por el productor, llegaron a ser congruentes a todos los efectos prácticos. Así, una vez más, quedaba establecido un código relativamente fijo, aunque ahora para uso *intencional*. En la reciprocidad plena de la situación comunicativa, con un grado cada vez mayor de abstracción y un creciente control intencional de la producción e interpretación de las formas expresivas, vino a resultar posible la elipsis contextual. En otras palabras, los actos comunicativos podían hacer referencia a elementos de la realidad co-

tidiana del hablante y del oyente que *trascendían* la situación comunicativa en el espacio y en el tiempo. Las formas expresivas tornáronse protosignos.

Pasaron a ser signos en el pleno sentido de la palabra cuando la relación entre el significante, el vehículo, la incorporación de significado, y el significado, el sentido propuesto, se hizo socialmente obligatoria. La congruencia de significado en los actos de decodificar y de poner en código era, por supuesto, de suma trascendencia social. Probablemente estuvo sujeta a control social desde el principio, es decir, ya con la construcción intersubjetiva de protosignos. Podemos hablar de "institucionalización" de los protosignos, y con ello de su paso a la plena condición de signos, tan pronto como dicho control se ejerció también en la transmisión de los elementos del código a otros individuos, y especialmente a otra generación.

En suma, las lenguas son sistemas históricos de signos. La osamenta del sistema de comunicación social humano es común a los miembros de la especie; todo lo demás es producto de construcción social y sedimentación histórica.

Lenguaje, realidad social y estructura social

Decíamos que el lenguaje es un salto cualitativo en la evolución (emergente), mientras que las lenguas se forman históricamente a base de cadenas específicas de actos comunicativos en el transcurso de muchas generaciones. De tal suerte el lenguaje se origina, tanto filogenética como ontogenéticamente, en la evolución de la humanidad y en la vida de todo ser humano, dentro de una particular forma de interacción social, a saber, en actos de comunicación social. En términos generales, es esto lo que define la relación entre el lenguaje y la sociedad.

Por lo común los individuos no se comunican con el fin de establecer un código comunicativo. No hablan entre ellos con el fin de preservar el lenguaje. Se comunican con

objeto de *hacer* algo, llevar a cabo acciones en colaboración unos con otros, o unos contra otros, y, en ocasiones, por sí solos. En los actos comunicativos los individuos se preparan para afrontar los diversos problemas de la vida diaria en sociedad; en realidad, frecuentemente los afrontan de hecho en los propios actos comunicativos. Evidentemente, la comunicación no lo es todo a tal efecto, y existen muchas clases de interacción social que no son comunicativas; a menos que, en un grave acceso de pansemioticismo, ampliemos indebidamente el significado de ese término. Puede decirse con justicia, no obstante, que los actos comunicativos definen la realidad en tanto y en cuanto definen las formas de actuar sobre ella. Hasta un cierto punto, estas formas se hallan predefinidas en el lenguaje; y el lenguaje es el depositario de actos comunicativos del pasado en los que otros seres humanos enfrentaron problemas de la existencia cotidiana. Las lenguas son el motor y el alma de los acopios sociales de conocimientos. Son medios no solamente de "mirar" la realidad, sino también abordarla y así, aunque indirectamente, medios de crearla.

El lenguaje y la sociedad están dialécticamente vinculados. El lenguaje es el producto de una secuencia inicialmente pre y protolinguística de acción humana de pugna con la vida y el mundo en la comunicación social. En cuanto a la vida y el mundo, cabe representárselos como predeterminados por la "naturalidad" tanto como por una serie de relaciones sociales más o menos "naturales", por una primitiva estructura social. Al afrontar la realidad en los actos comunicativos, los individuos humanos empezaron a construir un mundo coherente y al mismo tiempo a elaborar "no intencionalmente" un lenguaje. Cuando un lenguaje se desarrolla hasta constituir el centro vivo de la comunicación social y alcanza cierta autonomía como sistema de signos, como inventario general y amplio de significaciones, determina las principales dimensiones de los actos de comunicación social. En consecuencia, no tarda en codeterminar también la forma en que los individuos enfrentan y resuelven los problemas del vivir



Para superar una deficiencia con respecto al lenguaje: el melógrafo, aparato experimental que permite formar imágenes con los sonidos. Se utiliza para reeducar niños sordos, y permite enseñar al niño a regular el volumen de su voz. CNET: Centre de Traitement de l'Ouïe et de la Parole, Fougères, Francia.

diario. Las lenguas, que son productos de la construcción social de la realidad, contribuyen muy significativamente a dicha construcción. Así, un producto social histórico pasa a ser un importante factor en la producción y reproducción social.

La interacción social, que entre otras cosas comprende actos específicamente comunicativos, sólo en parte es cuestión de espontaneidad subjetiva y de negociación intersubjetiva ocasional y concreta; en gran parte está socialmente predeterminada. La proporción entre libertad para interactuar y coacción estructural varía históricamente de unas sociedades a otras, y, dentro de una sociedad en cualquier época dada, de unos tipos de acciones o situaciones a otros. Por supuesto, los actos comunicativos están predefinidos y predeterminados primero y principalmente por el código social de comunicación y por el elemento medular de ese código, una lengua, en su estructura "interna" fonológica, morfológica, semántica y sintáctica, y su estratificación "externa" en versiones, estilos, registros, jergas socioculturales y dialectos. Además,

los actos comunicativos están predefinidos y predeterminados por normas y regulaciones explícitas e implícitas del uso del lenguaje, impuestas principalmente por los diversos géneros comunicativos de la vida práctica (y literarios), las formas de la etiqueta comunicativa (formas de tratamiento y otras fórmulas de cortesía semejantes), etc. Por último, los actos comunicativos, como forma de interacción social, están predefinidos y predeterminados por normas y regulaciones de carácter *no* comunicativo, esto es, por instituciones, por un conjunto de relaciones sociales, un sistema de producción y reproducción, en una palabra, por una estructura social histórica. Cuestión ésta que vamos a considerar ahora en términos algo menos generales.¹⁰

La comunicación social viene "determinada" por la estructura social tanto diacrónica como sincrónicamente. Las lenguas se originan, se desarrollan y cambian bajo circunstancias sociales diversas y variables. Las circunstancias sociales —que pueden permanecer relativamente estables o cambiar lenta o rápidamente— determinan las condiciones bajo

las cuales se usa el lenguaje en los actos comunicativos. Huelga repetir que los actos comunicativos contribuyen a promover el cambio de las circunstancias sociales. Por lo demás, influyen en el desarrollo de la estratificación "externa" de la lengua; menos directamente y, de ordinario, también menos rápidamente, influyen en el mantenimiento y el cambio de los elementos que componen la estructura "interna" de la lengua. En vista, pues, de estas relaciones complejas, con sus múltiples estratos y direcciones, sería inadmisiblemente utilizar un modelo causal simple (materialista o idealista). Las condiciones sociales, la comunicación social y la lengua se influyen entre sí de diversas maneras, en el espacio humano y en el tiempo social. Los eventos en que estas influencias se manifiestan concretamente son actos comunicativos. En otras palabras, las "causas" "obran recíprocamente" (¡es preciso poner ambos términos entre comillas!) en la interacción social.

Fue así como una estructura social histórica particular "determinó" una particular cadena de actos comunicativos. Estos actos estabilizaron algunos elementos de comunicación social, tanto lingüísticos como no lingüísticos, y modificaron otros. Con ello contribuyeron al mantenimiento o al cambio, lento o rápido, de la estratificación externa y la estructura interna de una lengua particular. Una lengua particular "determinó" la esencia lingüística de los actos comunicativos, bajo condiciones de uso que fueron "codeterminadas" en parte por reglas más o menos obligatorias para el uso de los diversos medios de comunicación social (reglas en su mayor parte incorporadas en la estratificación externa de la lengua), y en parte por normas de interacción social *no* comunicativas. Y los actos comunicativos particulares tuvieron consecuencias directas o indirectas especificables para la estructura social, así como también un efecto acumulativo a largo plazo sobre la estructura del lenguaje mismo.

Si se examina la relación entre sociedad y lenguaje en una perspectiva ligeramente distinta, puede comprobarse que tanto el acceso

de un individuo a los medios de comunicación como el empleo real que hace de ellos están socialmente determinados. En primer lugar, las oportunidades de acceso del niño y del joven al repertorio de los medios de comunicación social están predeterminadas por una estructura social histórica. Las oportunidades de acceso son socialmente distribuidas. La distribución depende del sistema de estratificación social dominante que según la época y el lugar, puede ser un arcaico sistema de parentesco, una sociedad tradicional feudal o de castas, o cualquiera de las sociedades modernas compuestas por clases. La socialización, que es por definición un proceso comunicativo, representa así la dimensión biográfica de la desigualdad social. Además de la desigual distribución de los bienes, la estructura de la desigualdad consiste en una distribución desnivelada del acopio social de saber, y en particular de los medios de comunicación social. Puede suceder que las oportunidades de acceso estén sólo un tanto disminuidas, o pueden existir francas barreras, discriminación económica o prohibiciones legales o religiosas.¹¹

En segundo lugar, la estructura social regula de diferentes maneras y por diversos procedimientos el empleo efectivo de los medios de comunicación en la interacción social concreta. Como antes indicábamos, los elementos de la comunicación social consisten tanto en la lengua internamente estructurada y externamente estratificada como en otras formas expresivas estructuradas de manera menos sistemática y compleja (y por lo general menos convencionales) como la mímica, los gestos, las posturas corporales, etc. Además, existen medios de comunicación social mixtos que podemos denominar *géneros* comunicativos. Son selecciones y combinaciones obligadas de elementos de comunicación social lingüísticos y no lingüísticos que cumplen determinadas funciones comunicativas en situaciones típicas socialmente definidas, empleadas por productores típicos socialmente definidos y dirigidas a receptores típicos socialmente definidos. Así, también el uso de géneros comunicativos está claramente

“determinado” por condiciones de estructura social.

Los términos “condiciones sociales”, “circunstancias sociales” y expresiones análogas se han utilizado hasta hoy en un sentido muy amplio que abarca una gran diversidad de hechos sociales cuya característica común es un cierto grado de coacción intersubjetiva. Aunque esto incluye normalmente todo aquello que guarda relación con la comunicación social, es evidente que en el presente contexto sólo han venido considerándose los hechos sociales *no* comunicativos. Pero cuando hablamos de “determinación” por la estructura social estamos refiriéndonos a una parte de la realidad social más estrecha y más exactamente circunscripta, a saber, la parte que se distingue por el más alto grado de control social. Dicho control se basa en sanciones que están respaldadas por el poder organizado y son consideradas legítimas por los miembros de una sociedad, como principio general al menos, consintiendo de hecho muchas excepciones. Esta parte de la estructura social está constituida por un conjunto de instituciones sociales coordinadas de forma más o menos coherente. Las instituciones son “soluciones” forzosas de los problemas más comunes que presenta la organización de la vida en sociedad. La interacción social institucionalizada se halla más rígidamente controlada por lo que respecta a los medios y tiene fines más claramente definidos que otras clases de interacción social. Este ámbito de vida social presenta, pues, un bajo grado de tolerancia respecto de las desviaciones de la norma establecida. Las instituciones organizan las funciones centrales de la vida social, como la producción y distribución de los medios de vida, el ejercicio del poder y la construcción de “significado”, esto es, de legitimación del orden social y de coherencia cognoscitiva para la vida de los individuos en sociedad. Las instituciones tienen una ubicación muy concreta en el espacio y el tiempo social y también puede considerárselas, naturalmente, un conjunto específico de funcionarios. Pero esencialmente son un “código” de acción.

La regulación de la comunicación es, a todas luces, un requisito elemental para el funcionamiento diario de las instituciones. El flujo de la comunicación dentro de marcos institucionales es canalizado con arreglo a los requerimientos funcionales de la institución. La frecuencia y la dirección de los actos comunicativos están sujetos a regulación normativa. Pueden llegar incluso a establecerse y segregarse redes comunicativas especiales con el fin de impedir interferencias del exterior, no funcionales. Desde luego, existe una variación considerable en el nivel de complejidad y el grado de especialización que caracterizan a las distintas instituciones dentro de una misma sociedad, y a la misma institución de unas sociedades a otras.

A efectos de la comunicación en el seno de una institución, se seleccionan elementos de comunicación disponibles, como estilos, registros y aun géneros comunicativos enteros, tomándolos del acopio social general de saber y destinándolos a usos más o menos especializados, como pueden ser la organización del trabajo dentro de los marcos institucionales, el reclutamiento y la socialización del personal, etc. Dadas las exigencias funcionales diferenciadas de la comunicación institucional, los elementos disponibles pueden no bastar, en cuyo caso pueden formarse nuevos estilos, registros y géneros especiales. La selección a partir del acervo común de la comunicación social y las adiciones a ella, sin embargo, sólo en parte son determinadas por requerimientos *funcionales* básicos de la comunicación institucional. Tales procesos están también motivados por otros factores que no tienen que ver con las funciones puramente semióticas de la comunicación. Es bien sabido, por ejemplo, que las funciones indicativas (“singularizantes”) y empáticas (“solidarizantes”) desempeñan un importante papel en el desarrollo de las jergas institucionales.¹³

Sin embargo, una sociedad no es sólo un sistema de instituciones que organizan las funciones básicas de la vida social de una manera coactiva y vinculante. La sociedad es también un conjunto de intereses (potencial o realmente) comunes y (potencial o realmente)

antagónicos. Bajo determinadas condiciones, tales intereses tienden, más o menos eficazmente, a organizarse. Un instrumento importante en la organización de los intereses es la formulación de versiones programáticas del acervo social de conocimientos, ideologías, etc. Decir que tales formulaciones tienen que valerse de los elementos de comunicación social disponibles es casi una perogrullada. Pero no sólo los utilizan, también los cambian, y estas modificaciones pueden iniciar o

acelerar cambios en la lengua y en otras parcelas de la comunicación social. En la organización de intereses comunes y antagónicos basados en la clase social, en la etnia o en sentimientos nacionales y religiosos, las funciones "singularizantes" (acaso debiéramos decir "delimitantes") y "solidarizantes" llegan a ser más importantes que la estricta función semiológica.

Traducido del inglés

Notas

1. Para una exposición deliciosamente anticuada y digna de fiar sobre el desarrollo de la lingüística moderna en el siglo XIX, véase Holger Pedersen, *The discovery of language: linguistic science in the 19th century*, Estudios sobre historia y teoría de la lingüística de la Universidad de Indiana, Bloomington, Indiana, Indiana University Press, 1962; edición original en Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 1931; traducción del danés por John Webster Spargo (Título del original: *Sprogvidenskaben i det Nittende Aarhundrede: Metoder og Resultater*, Copenhagen, Gyldendalske Boghandel, 1924). Sobre Jones, véase también Hans Aarsleff, *The study of language in England, 1780-1860*, Princeton, New Jersey, Princeton University Press, 1967. Para una reseña del desarrollo de la lingüística en relación con otras ciencias, véase Roman Jakobson, *Main trends in the science of language*, Londres, George Allen and Unwin, 1973.

2. Reeditado en Antoine Meillet, *Linguistique historique et linguistique générale*, 8.^a ed., París, Edouard Champion, 1948. La 1.^a ed. es de 1921. La cita ("La primera condición del lenguaje es la existencia de sociedades humanas, de las que constituye por su parte el instrumento indispensable y constantemente utilizado (...) el lenguaje es, por lo tanto, un hecho eminentemente social.") se encuentra en la página 230 de dicha obra.

3. Véase W. Doroszewski, "Quelques remarques sur les rapports de la sociologie et de la linguistique: Durkheim et F. de Saussure", en Pierre Janet y Georges Dumas (reds.), *Psychologie du Language*, París, 1933.

4. "(...) una ciencia que estudia la vida de los signos en el seno de la vida social; ella formaría parte de la psicología social". Ferdinand de Saussure, *Cours de la linguistique générale*, 5.^a ed. París, Payot, 1955. La edición

original, redactada a partir de las notas de los alumnos que asistieron a los cursos impartidos por de Saussure entre 1907 y 1911, fue editada por sus discípulos Charles Bally y Albert Sechehaye en 1916, y la primera edición revisada apareció en 1922. Cabe señalar que la influencia ejercida por de Saussure sobre el desarrollo de la lingüística moderna dependió al principio de su docencia en la Universidad de Ginebra y posteriormente de la publicación póstuma del libro mencionado. En vida no había publicado más que un solo trabajo importante sobre lingüística, en 1878, ¡a la edad de veintiún años! Trataba del uso de las vocales en el protoindoeuropeo; la *Introduction à l'étude comparative des langues indoeuropéennes* de Meillet (1.^a ed. París, 1903; 2.^a ed. rev., París, Edouard Champion, 1907), que fue reeditada en la Alabama linguistic and philological series, University of Alabama Press, 1964, estaba justa y

oportunamente dedicada al maestro.

5. He intentado hacer esto en otra parte; existen pocos repasos generales razonablemente amplios y concisos del campo que nos ocupa; aunque sí hay muchos volúmenes excelentes de conferencias, introducciones, libros de texto y publicaciones semejantes a disposición de los interesados en la materia. Véase mi "Soziologie der Sprache" [Sociología del lenguaje], vol. 13, en René König (red.), *Handbuch der empirischen Sozialforschung* [Manual de investigación social empírica], Stuttgart, Enke, 1979, p. 1-116, que contiene una extensa bibliografía. (Una más breve y hoy anticuada contribución a la primera edición del Manual [1969] se publicó en una versión inglesa con el título *The sociology of language*, Indianápolis, Bobbs-Merrill, 1975).

6. Sobre este particular puedo remitir de nuevo al libro mencionado en la nota precedente.

7. En vez de dar una bibliografía breve e insuficiente, prefiero remitir a la documentación incluida en los dos trabajos siguientes: Thomas Luckmann, "Elements of a social theory of communication", en Thomas Luckmann, *Life-world and*

social realities, Londres, Heinemann, 1983 (originalmente en *Lexikon der Germanistischen Linguistik*, Tübingen, Niemeyer, 1973, y Thomas Luckmann, "Personal identity as an evolutionary and historical problem", en Thomas Luckmann, 1983, *loc. cit.* p. 95-109 (originalmente en M.von Cranach y otros (reds.), *Human ethology: claims and limits of a new discipline*, Cambridge, Cambridge University Press, 1980).

8. Véase E.W. Count, *Das Biogram*, Anthropologische Studien, Frankfurt del Meno, S. Fischer Verlag, 1970. Véase igualmente su "On the phylogenesis of speech", *Current Anthropology*, vol. 15, n.º 1, p. 14-16, 1974.

9. Es el efecto de espejo de Cooley. Véase Charles H. Cooley, *Human nature and the social order*, Nueva York, Schocken, 1967 (1.ª ed., Nueva York, 1902). El mérito del descubrimiento de los efectos de este principio en la génesis del yo y la comunicación corresponde, por supuesto, a George H. Mead. Véase especialmente *Mind, self and society*, Chicago, Chicago University Press, 1967 (1.ª ed., 1934). Consúltese también mi "The constitution of language in the world of everyday life", en Lester E. Embree (red.), *Life-world and consciousness: essays*

for Aron Gurwitsch, Evanston/Ill., Northwestern University Press, 1972, y "Elements of a social theory of communication", en Thomas Luckmann, 1983, *loc. cit.*, p. 61-91.

10. Pero desde luego no con todo el detalle que ofrecería una reseña de investigación. A tal efecto véase Thomas Luckmann, "Soziologie der Sprache", *ibid.*, p. 23-39.

11. Para un examen detenido de estudios realizados en este campo, véase mi "Soziologie der Sprache", *loc. cit.*, p. 35 y s.

12. La investigación de este conjunto de fenómenos es de origen relativamente reciente y las principales contribuciones provienen de la etnografía de la comunicación y campos afines. Una de las primeras recopilaciones es la recogida por John Gumperz y Dell Hymes (reds.), "The ethnography of communication", *American Anthropologist*, n.º 66, 1964; véase también Richard Bauman y Joel Sherzer (reds.), *Exploration on the ethnography of speaking*, Londres, Cambridge University Press, 1974, y Thomas Luckmann, "Soziologie der Sprache", *loc. cit.* p. 54 y s.

13. Para una relación de estudios efectuados sobre dicha materia, véase mi "Soziologie der Sprache", *loc. cit.* p. 41 y s.

Bibliografía

AARSLEFF, H. *The study of language in England, 1760-1860*. Princeton, New Jersey, Princeton University Press, 1967.

BALLY, Ch. *Linguistique générale et linguistique française*. 2.ª ed., Berna, 1944 (1.ª ed., 1932).

BAUMAN, R., Sherzer, J. (reds.) *Explorations on the ethnography of speaking*. Londres, Cambridge University Press, 1974.

BOPP, F. *Über das Konjugationssystem der Sanskritsprache in Vergleichung mit jenem der griechischen, persischen und germanischen Sprache*. Francfort del Meno, 1816. (Traducción inglesa revisada en 1820, *Analytical comparison of the sanskrit, greek, latin and teutonic languages*).

COMTE, A. *Cours de philosophie positive*. París, Maisson Rouen, luego Bachelier, 1830-1842, 6 vol.

COOLEY, Ch.H. *Human nature and social order*. Nueva York, Schocken, 1967 (1.ª edición, Nueva York, 1902).

COUNT, E.W. *Das Biogram* [El biograma]. Francfort del Meno, S. Fischer, 1970. (Anthropologische Studien.)

—. "On the phylogenesis of speech." *Current Anthropology*, vol. 15, n.º 1, 1974, p. 14-16.

CRANACH, M.von y otros (reds.). *Human ethology: claims and limits of a new discipline*. Cambridge, Cambridge University Press, 1980.

DOROSZEWSKI, W. "Quelques remarques sur les rapports de la sociologie et de la linguistique: Durkheim et F. de Saussure." En: P. Janet y G. Dumans, (reds.), *Psychologie du langage*, París, 1933.

DURKHEIM, E. *Education et sociologie*. París, 1966 (1.ª ed., 1922).

—; MAUSS, M. "De quelques formes primitives de classification. Contribution à l'étude de représentations collectives." En: *Année Sociologique*, vol. 6 (1901 / 1902).

EMBREE, L.E. *Life-world and consciousness: essays for Aron Gurwitsch*. Evanston/Ill.,

Northwestern University Press, 1972.

GUMPERZ, J.; HYMES, D. (reds.) "The ethnography of communication". En: *American Anthropologist*, n.º 66, 1964.

HUMBOLDT, W.von. "Über das vergleichende Sprachstudium in Beziehung auf die verschiedenen Epochen der Sprachentwicklung" [Sobre el estudio comparativo de las lenguas en relación con las distintas fases del desarrollo del lenguaje]. En: *Abhandlungen der historisch-philologischen Klasse der Königlich preussischen Akademie der Wissenschaften aus den Jahren 1820-1821*. Berlín, 1822.

—. *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts* [Sobre las diferencias de estructura del lenguaje humano y su influencia en la evolución mental de la especie humana]. Berlín, 1836.

—. "Über den Nationalcharakter der Sprachen" (fragmento) [Sobre el carácter nacional de las lenguas]. En: *Zeitschrift für Völkerpsychologie und Sprachwissenschaft*, vol. 13 (1882).

JACKOBSON, R. *Main trends in the science of language*. Londres, George Allen and Unwin, 1973.

JANET, P.; DUMANS, G. (reds.). *Psychologie du langage*. París, 1933.

LUCKMANN, T. "The constitution of language in the world of everyday life". En: L.E. Embree (red.). *Life-world and consciousness*, 1972.

—. "Elements of a social theory of communication". En: T. Luckmann (1983), p. 61-91.

—. *Life-world and social realities*. Londres, Heinemann, 1983.

—. "Personal identity as an evolutionary and historical problem". En: M.von Cranach y otros (1980).

—. "Soziologie der Sprache" [Sociología del lenguaje]. En: R. König (red.), *Handbuch der empirischen Sozialforschung* [Manual de investigación social empírica], p. 1-116, Stuttgart, Enke, 1979. (Versión inglesa: *The sociology of language*. Indianapolis, Bobbs-Merrill, 1975.)

MEAD, G. H. *Mind, self and society*. Chicago University Press, 1967 (1.ª ed., 1934).

MEILLET, A. "Comment les mots changent de sens". En: *Année Sociologique*, vol. 10, 1905 / 1906. (También en Meillet 1948.)

—. *Introduction à l'étude comparative des langues indo-européennes*. París, Edouard Champion, 1907. (1.ª ed.: *Les dialectes Indo-Européens*, París, 1903.)

—. *Linguistique historique et linguistique générale*. Vol. 1, 8.ª ed., París, 1948 (1.ª ed., 1921).

PEDERSEN, H. *The discovery of language: linguistic science in the 19th century*. Bloomington, Ind., Indiana University Press, 1962.

SAUSSURE, F. de *Cours de linguistique générale*. 5.ª ed., París, 1955 (1.ª ed., 1916).

WUNDT, W. *Völkerpsychologie: Eine Untersuchung der Entwicklungsgeschichte von Sprache, Mythos und Sitten* [Psicología etnológica: Una investigación de las leyes de la evolución del lenguaje, los mitos y las costumbres]. Leipzig, Engelmann, 1904 (2.ª ed. rev.).

Progreso social y sociolingüística

Yunus D. Desheriev

Entre todas las adquisiciones del hombre y la sociedad humana, las primeras, las más importantes y necesarias han sido (y siguen siendo) el trabajo, el lenguaje y la conciencia, que han evolucionado en una mutua interrelación. Según K. Marx y F. Engels "el idioma es tan antiguo como la conciencia, el idioma es (...) efectivamente conciencia, (...) al igual que ésta nace únicamente de la exigencia, de la imperiosa necesidad de comunicación con los demás"

[1, p. 29]. F. Engels sostiene que al comienzo el trabajo y luego, junto con éste, el discurso inteligible fueron los dos estímulos principales bajo cuya influencia se formó y se desarrolló el cerebro humano [2, p. 490]. A este respecto cabe destacar que tanto el lenguaje como la conciencia son producto de la sociedad. La posición fundamental de Marx y Engels, según

la cual la conciencia es desde su origen un producto social y seguirá siéndolo mientras subsista el hombre [1, p. 29], se aplica también cabalmente al lenguaje. El estudio de la naturaleza social del lenguaje y de la forma particular en que se relaciona con lo social es un problema muy complejo. Aunque su carácter social desempeñe una función primordial en su naturaleza, el lenguaje se presenta como un fenómeno complejo que es necesario inves-

tigar teniendo en cuenta la influencia de lo social y lo biológico y sus relaciones orgánicas asociadas con la aparición y el desarrollo del pensamiento humano y la conciencia social. Así pues, es necesario estudiarlo como un fenómeno polifacético, partiendo de las tareas y los objetivos que se proponen las diferentes ramas del saber. El aspecto básico que se analiza en este trabajo es el sociolingüístico.

Como es sabido, el proceso de diferencia-

ción de los distintos campos del saber, condicionado por el desarrollo de la sociedad, y la aparición de nuevas disciplinas científicas con elementos tomados de diversas ciencias son propios de nuestra época; dicho proceso se aplica también a las ciencias del lenguaje. Así como la biología y la física dieron origen a la biofísica, y la física y la química a la química-física, la socio-

logía y la lingüística dieron origen a la sociolingüística.

Al caracterizar el papel que desempeñan los factores sociales en el funcionamiento, el desarrollo y la interacción de los idiomas en las diferentes épocas de la historia, es necesario recordar que nos encontramos ante un proceso muy complejo, en el que están imbricados e interactúan los más diversos factores de la vida social, económica, política, cultural

El profesor Yunus D. Desheriev es doctor en ciencias filológicas, director del Sector de Lingüística Social del Instituto de Lingüística de la Academia de Ciencias de la URSS, Moscú, presidente del Consejo Científico para el estudio de "La evolución de los idiomas nacionales en relación con el desarrollo de las Repúblicas Socialistas", y autor de más de 250 trabajos sobre lingüística general, lingüística social y lenguas caucásicas.

y científica de la sociedad. No pretendemos desenmarañar algo tan intrincado que se ha formado en el proceso de desarrollo histórico de la sociedad, y nos limitaremos en el plano teórico general a esbozar algunas de las principales líneas de influencia de los factores sociales en el funcionamiento, el desarrollo y la interacción de los idiomas.

El problema que analizamos se complica aún más porque los elementos del idioma y sus funciones, producto de la influencia de diversos factores sociales condicionados por la lógica del desarrollo social, la influencia consciente de la sociedad y los cambios espontáneos, se entrecruzan, provocan nuevas complicaciones y hacen desaparecer los rastros de las causas originales que produjeron este o aquel fenómeno, sus modificaciones y sus transformaciones.

Como es sabido, los factores sociales que desempeñan una función tan importante en la vida del idioma pueden ser de naturaleza muy variada: la aparición de la agricultura en algunas tribus y de la ganadería en otras; la aparición del Estado, de la escuela primaria o secundaria y de instituciones de enseñanza superior; el desarrollo de los distintos campos de la economía y la industria; la creación de la escritura, producto de la actividad intelectual del hombre; la aparición y el progreso de la ciencia y de las diferentes ramas de la cultura y el arte; la aparición de las publicaciones periódicas, el cine, la televisión, etc.

El enfoque social de los fenómenos lingüísticos (del mismo modo que el estructural) no es nada nuevo en la historia de la lingüística. Dicho enfoque social tiene su historia. (Véanse por ejemplo los trabajos de Marx y Engels, "La ideología alemana" (1845-1846) [1], el "Anti-Dühring" [2] (1876-1878), "El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado" (1884) [3]. A estos dos aspectos, lenguaje y sociedad, se ha prestado particular atención en la filosofía y la lingüística tradicional (véase R.O. Shor [67]). Así en el siglo XIX se realizaron numerosos estudios para comprender científicamente el idioma como un fenómeno social. Representantes de corrientes filosóficas diametralmente opuestas reco-

nocían la naturaleza social del idioma. Los clásicos del marxismo-leninismo observaron que considerar el lenguaje como producto del individuo era una ficción y sostuvieron que el lenguaje era producto de la sociedad.

Según uno de los principales representantes de la escuela sociológica francesa, J. Vendryes, sólo estudiando la función social del lenguaje es posible hacernos una idea de lo que es [5, p. 221]. Uno de los más grandes pensadores de nuestro tiempo, Bertrand Russell, observó que el lenguaje, único medio de transmitir conocimientos científicos, es social en su esencia, su origen y sus principales funciones [43, p. 17].

Como producto de la vida comunitaria, el lenguaje refleja el progreso social y se desarrolla al mismo tiempo que la sociedad. Reconociendo que el desarrollo del idioma depende del de la sociedad, la ciencia actual ha demostrado la inconsistencia de la concepción según la cual los idiomas primitivos se caracterizaban por una riqueza y perfección mayores que los actuales, y que los idiomas se empobrecen y se debilitan a medida que avanza el desarrollo.

El idioma es un indicador del desarrollo social. En todo idioma contemporáneo se refleja, como en un espejo, la vida social de quienes lo hablan. Los idiomas actuales más desarrollados reflejan de manera polifacética el progreso científico, técnico y cultural de la humanidad. Por esta razón, dichos idiomas se diferencian de las lenguas primitivas en su nivel de desarrollo en el mismo grado en que el hombre contemporáneo se diferencia del primitivo.

En los últimos años las investigaciones sociolingüísticas se han difundido en todo el mundo. Esto se debe a que en el desarrollo social actual han aumentado considerablemente la importancia y la función de las investigaciones sociolingüísticas y de la misma lingüística social en su conjunto [69].

Nos proponemos ilustrar brevemente las principales etapas de las investigaciones sociolingüísticas, el estado actual de la teoría sociolingüística en la URSS, sus logros y los problemas que le quedan por resolver. En



DE L'ÉDUCATION

D'UN HOMME SAUVAGE,

OU

DES PREMIERS DÉVELOPPEMENTS
PHYSIQUES ET MORaux

DU

JEUNE SAUVAGE DE L'AVEYRON.

Par E. M. ITARD, Médecin de l'Institution
Nationale des Sourds-Muets, Membre de la
Société Médicale de Paris, etc.

Quand on dit que cet enfant ne donnait aucun signe de
raison, ce n'est pas qu'il ne tendait suffisamment pour
vouloir à sa conservation; mais c'est qu'il n'avait point
appliqué à ce seul objet, n'avait point eu occasion de se porter
sur ceux dont nous nous occupons.
..... Le plus grand succès des idées des hommes est
dans leur commerce réciproque.

CONDILLAC.

A PARIS,

Chez GOUJON fils, Imprimeur-Libraire, rue Taranne,
N°. 737.

VENDÉMIARE AN X. (1801).

Una contribución al debate acerca del carácter innato o adquirido del lenguaje: frontispicio y portada de un libro del Dr. Itard sobre Víctor, un "niño salvaje" encontrado en 1799 en el bosque de Aveyron, Francia. D.R.

esta explicación es necesario hacer un análisis comparativo, así sea somero, del desarrollo de la sociolingüística en la URSS y en otros países. A este respecto, es necesario tener en cuenta que R. T. Bell ha analizado de una u otra forma las principales tendencias del desarrollo de la sociolingüística contemporánea en los Estados Unidos y los países occidentales [75]. Al caracterizar el proceso de desarrollo de la sociolingüística soviética deberemos referirnos necesariamente a la concepción teórica general expuesta en nuestras publicaciones.

Antecedentes históricos

El análisis social (sociológico) de un idioma en

el plano general de la interrelación entre lengua y sociedad tiene una historia que se remonta desde el punto de vista lingüístico por lo menos hasta la escuela sociológica francesa (fin del siglo XIX y comienzos del XX [55]. También se refiere a la concepción de la escuela francesa el trabajo de A. Sommerfelt [56]. Lafargue presenta en su libro el aspecto sociológico del desarrollo histórico del francés en la época de la Revolución Francesa en un amplio contexto cultural, histórico y filosófico [36]. Desafortunadamente algunos especialistas franceses no tienen suficientemente en cuenta el papel de la escuela lingüística francesa en la historia de la investigación sociolingüística (véanse por ejemplo Marcellesi y Gardin [83]).

Otra etapa importante del desarrollo de la investigación sociolingüística fue la organización de los diferentes idiomas de la URSS, iniciada en los años veinte. Esta nueva orientación de la lingüística rusa fue determinada por la victoria de la gran revolución socialista de octubre. La victoria del nuevo sistema social provocó innumerables problemas sociolingüísticos en un país compuesto por muchas repúblicas en el que se hablan diferentes idiomas: creación de un sistema de escritura para los idiomas que no la tenían; determinación de la base dialectal de los idiomas con poca tradición escrita; elaboración de la ortografía; elaboración de sistemas terminológicos; ampliación de los campos de aplicación de los idiomas nacionales; fomento de los idiomas que contaban con una antigua literatura escrita, etc. (Shor [67]; Selischev [54]; Larin [35]; Zhirmunsky [17]; Karinsky [24]). En estos y otros trabajos publicados en los años veinte y treinta se analizaron las cuestiones teóricas y prácticas del funcionamiento y desarrollo de los idiomas bajo la influencia de los factores sociales. Así, A. M. Selischev [54] investiga la influencia permanente de la Revolución en el idioma, inspirándose en P. Lafargue. La breve monografía del Prof. R. O. Shor, *Lengua y sociedad* [67], es una investigación sociolingüística de índole más teórica. Se prestó particular atención a la influencia de los factores sociales en el desarrollo del sistema léxicográfico y semántico del idioma, a la aparición de nuevos conceptos y formación de sistemas terminológicos que correspondieran tanto a los nuevos campos de la vida social, como a los que existían.

Ya el simple título del libro de V. M. Zhirmunsky, *Idioma nacional y dialectos sociales* [17], muestra que se trata de una investigación lingüística. En una amplia perspectiva teórica, cultural e histórica, el autor examina el problema de los idiomas nacionales y los dialectos sociales. En el trabajo de N. M. Karinsky, *Esbozo de la lengua de los campesinos rusos. Habla del antiguo Vanilovo* [24], se trata por primera vez de presentar integralmente desde el punto de vista sociolingüístico la evolución de un habla durante un periodo

de treinta años (1902-1932) y su funcionamiento en los distintos grupos sociales dentro de las diferentes formaciones socioeconómicas [49, p. 109]. Por su tema y algunos de sus aspectos, dicha investigación es semejante a algunos trabajos de especialistas de Estados Unidos y sus discípulos, realizados mucho más tarde (en los años sesenta y setenta), por ejemplo en la India y en Africa.

Desde el punto de vista sociolingüístico, tienen especial interés los artículos, innovadores para su tiempo, del lituano B. A. Larin [34, 35], quien plantea el problema del estudio sociolingüístico del lenguaje de los diferentes grupos de población de la ciudad y del campo [49, p. 122]. Estos trabajos son semejantes por su tema a los del conocido sociolingüista americano Labov [82], que se sitúan en los años sesenta y setenta.

Los lingüistas soviéticos desempeñaron un papel muy importante en la construcción lingüística (en vez del término "construcción lingüística", en Occidente se utiliza "planeamiento lingüístico" con mayor frecuencia), que fue uno de los medios de realizar investigaciones sociolingüísticas de gran importancia social. En términos más concretos, la construcción lingüística fue un medio poderoso para realizar el gran programa de educación de los pueblos de la Rusia Soviética, que aprobó el 10.º Congreso del Partido Comunista de la Unión Soviética, presidido por V. I. Lenin [26, p. 559]. La construcción lingüística como concepto sociolingüístico incluía también las orientaciones sociológicas unidas a la aplicación de las medidas sociopolíticas, científicas, organizativas, administrativas, económicas, financieras, culturales y educativas. La construcción lingüística en la URSS fue un ejemplo único de realización en gran escala de los principios leninistas sobre la utilización de las diferentes lenguas maternas, a fin de impartir rápidamente educación a los pueblos de la Rusia Soviética, no sólo a los que estaban atrasados, sino también a los que ya disponían de la escritura.

En el proceso de construcción lingüística los lingüistas soviéticos se encargaron del trabajo básico sobre la elaboración teórica y



Hijas de criadores de renos en una escuela situada a cien kilómetros de Petropavlovsk, en la Península de Kamchatka, Siberia oriental, que leen versiones en inglés y en ruso de los diarios de Moscú. L. Garkavy/APN.

la solución práctica de los problemas de la sociolingüística aplicada. Se realizaron innumerables investigaciones sociolingüísticas, se tomaron importantes medidas teóricas y prácticas para la creación y la implantación de la escritura en más de cincuenta pueblos que no la tenían, para la eliminación del analfabetismo parcial o total y para el fomento de los distintos idiomas nacionales. Prueba de ello son las numerosas publicaciones de los años veinte y treinta (las colecciones "Cultura y escritura del Oriente" [30, 31]; "Escritura y revolución" [40]; "Revolución y nacionalida-

des" [48]; "Construcción cultural en Kirghizia" [33]; "Construcción cultural en Adygea", [32] y muchas otras*).

Para demostrar concretamente cuán polifacéticas fueron las investigaciones teóricas y aplicadas realizadas en esa época por los lingüistas soviéticos, se pueden citar algunos trabajos publicados en las colecciones ya mencionadas, entre ellos el artículo de N. F. Yakovlev, "Fórmula matemática para la

* Los títulos originales en ruso de las obras citadas en el texto figuran en la lista de referencias, al final del presente artículo (N. del R.).

elaboración del alfabeto" [73], que comienza fundamentando teóricamente la naturaleza sociolingüística del fonema y demuestra que los investigadores no habían explicado la esencia lingüística del fonema ni su base social, reduciendo el problema a un acto psicológico y a los fenómenos de la conciencia individual de cada hablante. Sostiene que los hablantes distinguen y comprenden los fonemas, y que en el idioma como sistema gramatical socialmente elaborado, esos sonidos desempeñan una función gramatical (p. 46). La conclusión teórica general de Yakovlev es que el sistema de escritura debe reflejar gráficamente todos los fonemas de un idioma dado y solamente dichos fonemas (p. 48). También son ilustrativas las investigaciones de B. N. Grande ("Ensayo de clasificación del nuevo alfabeto desde el punto de vista de la unificación"), A.A. Reformatsky ("Lingüística y poligrafía") V.A. Artemov ("Análisis tecnográfico de las letras del nuevo alfabeto" [40]). Los lingüistas estadounidenses y occidentales se ocuparon de problemas semejantes mucho más tarde (años cincuenta, setenta) y examinaron cuestiones relativas a la escritura y al desarrollo sociolingüístico de algunos idiomas asiáticos y africanos.

En los años cuarenta y primera mitad de los cincuenta, por diversos motivos, los lingüistas soviéticos prestaron menos atención a las investigaciones de carácter sociolingüístico, pero no las rechazaron ni las abandonaron totalmente. Como prueba baste citar los trabajos de R. A. Budagov, *Desarrollo de la terminología política francesa en el siglo XVIII* (1940), F. P. Filin, *Léxico del idioma literario ruso del antiguo Kiev* (1949), y la recopilación *Cuestiones de teoría e historia del idioma* (1952). (En dicho libro se publican algunos artículos en que se analizan desde el punto de vista sociolingüístico los problemas de interrelación entre idiomas que tienen su escritura desde hace mucho tiempo, otros que están representados por pocas obras escritas y otros que no tienen escritura propia). Aun en algunas investigaciones concretas, las conclusiones se basaban en posiciones que se desprenden de la teoría sociolingüística, por

ejemplo la asignación de diferentes periodos al desarrollo del bilingüismo (Desheriev, 1953).

Según lo expuesto anteriormente, no se puede decir que la sociolingüística apareció por primera vez en los Estados Unidos a comienzos de los años sesenta y que de allí se extendió a los demás países (Nikolsky, 1976, p. 9). Además, no debiera olvidarse la función que desempeñó el norteamericano W. Whitney en la fundamentación de la esencia social del idioma, ya que sus ideas se divulgaron ampliamente después de que se publicó en francés su libro "La vida y el crecimiento del idioma" [64; 55, p. 63].

En la segunda mitad de la década del cincuenta, es decir antes que en los Estados Unidos, se multiplicaron en la URSS las investigaciones sociolingüísticas. Citamos a continuación algunas de las que se publicaron en la Unión Soviética durante dicho periodo, entre ellos, Y. D. Desheriev, *Desarrollo de los idiomas de escritura reciente de los pueblos de la URSS* (1958); la colección *Los idiomas poco escritos* (1959), y *Evolución de los idiomas de los pueblos de la URSS* (1959). En el último trabajo citado se planteó por primera vez el problema del desarrollo funcional de los idiomas (es decir, el desarrollo de las funciones sociales de los idiomas en relación con su aplicación en los diferentes campos de la vida social), que es uno de los problemas centrales del desarrollo de la vida lingüística de la humanidad.

Si nos hemos detenido en la historia de este problema, no es para determinar qué país ha sido el pionero en este campo. Aunque también ese aspecto reviste su importancia, no por razones de prestigio, sino para restablecer la verdad sobre la utilización objetiva y racional de una experiencia válida realizada por cualquier país a fin de resolver los problemas sociolingüísticos en pro de la comunidad mundial.

Estado actual de la teoría general de la lingüística social

Cabe ahora examinar la situación teórica

general en cuanto al problema de las interrelaciones entre el desarrollo social, el proceso lingüístico mundial, la situación actual, y las tendencias de la sociolingüística. A este respecto, nos basamos esencialmente en las sólidas posiciones teóricas de los sociolingüistas soviéticos.

La sociolingüística soviética parte del siguiente principio: el desarrollo social actual es un proceso humano universal, y uno de sus principales componentes favorece la revolución científica y técnica. El aspecto sociolingüístico de la investigación exige que se tengan en cuenta todos los problemas del desarrollo social actual, y no sólo su aspecto específicamente científico y técnico. Los problemas sociolingüísticos generales y locales, las cuestiones complejas y específicas de campos particulares del saber planteadas por el progreso social del mundo son polifacéticas y muy amplias. No nos interesa el aspecto técnico de todos estos problemas, sino su esencia social.

La revolución científica y técnica, que es uno de los componentes del proceso social de la humanidad, se define [*Pravda*, 2 de marzo de 1974] como

la reestructuración de toda la base técnica, de toda la tecnología de la producción (...) y por la nueva función del hombre en el proceso de producción. Dicha revolución crea los requisitos para reducir a un sistema único las principales formas de la actividad humana: la ciencia, el conocimiento teórico de las leyes de la naturaleza y la sociedad; la tecnología, el conjunto de medios materiales y experiencias para transformar la naturaleza; la producción, el proceso de creación de bienes materiales; la administración, los métodos de relacionar racionalmente las actividades prácticas apropiadas para resolver los problemas de la producción y otros campos.

Todo esto constituye sólo uno de los aspectos de la vida social humana que se refleja en toda su diversidad en el idioma con su aspecto conceptual y de contenido. En estas condiciones, consideramos desatinado que algunos especialistas hayan tratado de reducir la importancia de lo social en la interpretación

de los hechos lingüísticos y conceptuales. Basándonos en las orientaciones metodológicas expuestas anteriormente, partimos de la base de que el factor social priva sobre el idioma y el pensamiento, considerados como producto de la sociedad, y rechazamos por lo tanto las afirmaciones inadmisibles desde el punto de vista teórico, en particular de N. Chomsky, que considera la lingüística como parte de la psicología del pensamiento humano [66], y estima que la gramática generativa —teoría de la competencia lingüística— es innata al ser humano (Chomsky, 1965).

La gran mayoría de los sociolingüistas soviéticos reconocen la necesidad de incluir en las investigaciones sociolingüísticas una metodología que abarque una concepción global del idioma, así como una teoría sociolingüística concreta y métodos de investigación sociolingüística. Sin embargo, no se puede dogmatizar esa posición, sobre todo si se trata de hechos particulares que algunas veces requieren una investigación teórica o sistemática.

El estado actual de la ciencia lingüística y las urgentes necesidades de desarrollo social en nuestra época exigen una profunda investigación de las cuestiones atinentes a la relación de los enfoques social y estructural de los idiomas del mundo, de su funcionamiento, su desarrollo y sus interrelaciones. El desarrollo social moderno y la revolución científica y técnica han acentuado el proceso de “emancipación” del idioma y de la conciencia, su abstracción y “separación” de lo material. Esto ha llevado a la generalización de las concepciones idealistas de la lingüística y a que se trate de considerar el idioma y su estructura únicamente como “una simple estructura de relaciones”, sin que se tenga debidamente en cuenta su naturaleza social y su sustrato material.

Además, ningún fundamento permite dogmatizar “lo ideal”, y las relaciones inmateriales “puras”. La esencia de la concepción de uno de los fundadores de la glosemática, L. Hjelmslev, se resume en el principio de la comprensión del idioma como una pura estructura de relaciones, como un esquema, como

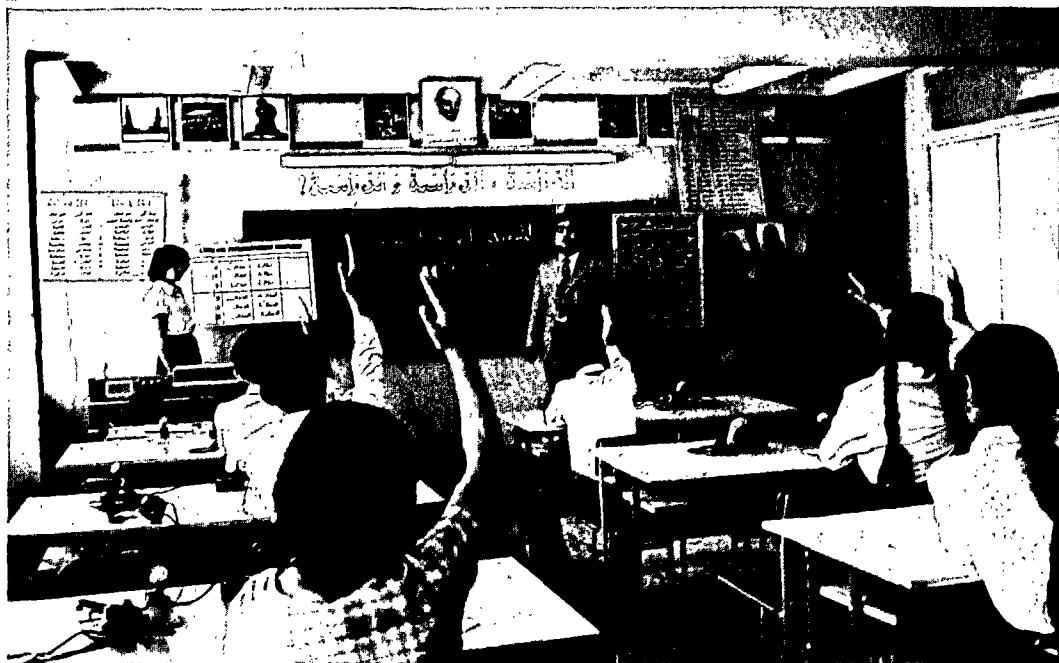
algo que se opone a la realización casual en que interviene dicho esquema (Hjelmslev, 1950-1951, p. 61). Desde luego, es posible investigar en un idioma hasta cierto punto las relaciones entre sus elementos, pero no se puede reducir toda su naturaleza a dichas relaciones. Es necesario tener debidamente en cuenta la naturaleza social del idioma, sin exagerar la función de los factores sociales y sin menospreciar las leyes internas de desarrollo del idioma. Hasta cierto punto se puede afirmar que en un idioma todo es social en el sentido de que no puede aparecer, ni funcionar, ni desarrollarse fuera de una sociedad. No obstante, tampoco se debe exagerar el papel de los diferentes factores sociales en la vida del idioma. Cabe tener presente que la naturaleza del idioma admite varios enfoques para su estudio y su utilización en pro de la sociedad. Se puede estudiar cualquier idioma natural en sus diferentes aspectos: como esquema particular que se ha formado a lo largo de la historia y como estructura que funciona según sus propias reglas internas en un determinado medio social, y que evoluciona de acuerdo con el desarrollo de quienes lo hablan. Por esto, de todos los aspectos de la investigación de un idioma el más complejo y polifacético es el social, que constituye la base de la sociolingüística. El aspecto social y el de la estructura interna del idioma se relacionan "orgánicamente" y se complementan entre sí. En la historia de la lingüística, el menosprecio de las leyes internas de funcionamiento y desarrollo de un idioma ha ocasionado simplificaciones excesivas, y el desconocimiento de la naturaleza social del idioma, múltiples deformaciones.

Como es sabido, toda nueva especialización intensifica la diferenciación social y profesional del idioma. Esto ha hecho necesario un nuevo aspecto del estudio del idioma, a saber, su *formalización*. En realidad, un idioma constituye un medio "natural" para formalizar un fenómeno social. La formalización del idioma, cuyo objetivo es crear idiomas artificiales que sirvan de intermediario en el sistema "hombre-máquina-hombre" [84], representa la injerencia consciente de la socie-

dad en la estructura del idioma y su funcionamiento. Esencialmente son las personas, la sociedad, quienes realizan la formalización del idioma, considerada en su sentido amplio como la influencia consciente del hombre en la estructura del idioma. En cierto sentido, la formalización del idioma es su "tecnificación", es decir, la elaboración de métodos para aplicar sus estructuras y elementos estructurales a la solución de problemas técnicos, por ejemplo, en la cibernética, para la traducción por computadora y la automatización de algunas operaciones lingüísticas. Todo esto no significa ningún cambio en cuanto a la naturaleza social del idioma, su estructura y sus funciones principales.

Cuando se considera la naturaleza social del idioma, adquiere especial importancia el problema relativo a los límites de su formalización. En nuestra opinión, es necesario esclarecer dicho problema desde tres ángulos distintos: el sociolingüístico, el estructural y el técnico (utilizando equipos matemáticos). Para los fines del presente artículo, nos concentramos en los primeros dos enfoques. Desde el punto de vista sociolingüístico y estructural, es menester considerar el problema de los límites de la formalización en dos planos: *a)* la determinación de los límites de formalización de las unidades estructurales mínimas y máximas (fonema, morfema, combinación de palabras, oraciones); y *b)* el establecimiento de límites de formalización de la estructura lingüística en cuanto al contenido de máxima y mínima información (en relación con el problema lingüístico de comunicar mayor y menor información). Al definir los límites de la formalización, reviste especial importancia el problema de las relaciones en la estructura del idioma.

Al examinar el problema de las relaciones de la estructura lingüística en una perspectiva filosófica más amplia, es necesario tener en cuenta que en el funcionamiento del idioma y de sus unidades estructurales se da un número infinito de diversas relaciones, por ejemplo, entre los elementos fonéticos, morfológicos, sintácticos, lexicográficos y semánticos. Pero la conciencia social y la práctica de



Una lección de árabe en una escuela secundaria de Tachkent. L. Lochakova/APN.

la comunicación lingüística distinguen únicamente las relaciones que se realizan socialmente y son comprendidas por la sociedad. Así pues, su carácter social sirve de criterio principal para destacar en el idioma y la conciencia social ciertas relaciones respecto de las otras múltiples que aparecen en el funcionamiento y desarrollo del idioma (aun las "puras" son en realidad relaciones entre elementos materiales, fonéticos). Por esta misma razón, las relaciones en el idioma son lingüísticamente significativas gracias a su naturaleza social.

Uno de los errores metodológicos y teóricos de los fundadores de algunas tendencias estructuralistas consistió en menospreciar las manifestaciones de la naturaleza social del idioma en las relaciones "puras" que estudiaban. En efecto, en el análisis lingüístico trataban de eliminar el "factor humano", es decir la naturaleza social. "Pasaron por alto" el punto de referencia más importante en el análisis preciso del idioma, que consideraban como "una estructura de relaciones puras".

De lo expuesto anteriormente se desprende que sería erróneo decir que al determinar las bases metodológicas y teóricas de la sociolingüística los especialistas soviéticos hayan exagerado el papel que desempeñan los factores sociales en el funcionamiento, el desarrollo y las interrelaciones del idioma, como lo hizo en su tiempo N. Y. Marr en su obra *Nueva teoría del idioma*, ni tampoco que hayan menospreciado la importancia de dichos factores como sucedió en la lingüística estructuralista. No hay ninguna base científica para volver a la posición infundada e inexacta de Marr o de la lingüística estructural. Partiendo de la propuesta básica, metodológica y teórica que hemos examinado, definimos la sociolingüística como una disciplina científica cuyos objetivos y lugar no se hallan confinados dentro de las disciplinas lingüísticas, ya que también se trata de un campo interdisciplinario del conocimiento.

La sociolingüística soviética propone varias definiciones del objeto de dicha ciencia. Según una de ellas, el objeto de la sociolingüística

tica es la investigación de las leyes generales y, en particular, condicionadas socialmente, relativas al funcionamiento, desarrollo e interrelaciones del idioma. En otras palabras, el aspecto sociolingüístico abarca todo el conjunto de problemas relacionados con las características de los fenómenos lingüísticos producidos por el desarrollo de la sociedad, así como con su influencia en las interrelaciones de los idiomas en general y en la interacción de los elementos lingüísticos de cada idioma en particular [77, p. 7].

A. D. Shveitser acepta esta definición en sus rasgos esenciales pero considera necesario complementarla indicando que el campo de las investigaciones sociolingüísticas abarca no sólo el estudio de la influencia de los factores sociales en la utilización funcional del idioma durante el proceso de comunicación oral, sino además el análisis de la influencia de dichos factores en la estructura misma del idioma y sus repercusiones en él (Shveitser, 1976, p. 69). Teniendo en cuenta todo esto, determinamos el conjunto de problemas relacionados con todos los fenómenos lingüísticos que dependen del desarrollo de la sociedad, ya que ésta influye en los idiomas en general y en los diferentes elementos lingüísticos de cada idioma concreto. Las precisiones de A. D. Shveitser permiten afinar y mejorar la definición mencionada que, desde luego, se podrá seguir perfeccionando. La vida social de las personas, su vida intelectual, el mundo interior del individuo y las formas de acción de los factores sociales en el funcionamiento, desarrollo e interacción de los idiomas son mucho más ricos que cualquier definición del idioma o la sociolingüística. Así pues, es necesario seguir determinando el objeto de la sociolingüística y precisando su definición.

En cuanto al lugar que ocupa la sociolingüística entre las disciplinas lingüísticas, cabe señalar que la relación entre lingüística social y lingüística estructural parece ser la más importante. Según Chemodanov (1975, p. 5)

se pueden distinguir actualmente dos lingüísticas relativamente autónomas como partes constitutivas de la lingüística: la estructural y la social. El

objeto de la primera es el estudio de los elementos de la estructura del idioma como sistema específico en su funcionamiento y desarrollo, y el de la segunda, el estudio de las formas de realización en los diferentes contextos sociales, de las funciones y relaciones sociales del idioma con los procesos sociales, de la dependencia del idioma de dichos procesos, y de sus repercusiones en los elementos y estructuras del mismo.

En nuestra opinión, es necesario reconocer que está suficientemente demostrada la idea básica de la definición en cuestión: la distinción entre una lingüística interna y una lingüística social. Esto se confirma con las siguientes precisiones del autor de la definición (Chemodanov, 1975, p. 6).

Aunque versan sobre un sólo y mismo objeto, los aspectos social y estructural de la lingüística se caracterizan cada uno por su enfoque específico del material y por su problemática y metodología propias. Aun conceptos tales como modelo del idioma o tipología del idioma tienen para cada uno de esos aspectos un contenido específico. Sin embargo, ambas partes de la lingüística constituyen una unidad orgánica (...).

Esta unidad orgánica de las dos partes de la lingüística "se rompe" si se trata de diferenciar la sociolingüística y la sociología del idioma. Además, se produce una reducción del campo de la sociolingüística y, la sociología del idioma se ve en cierta medida, privada de la posibilidad de conocer el mundo interior de su objeto de estudio, su representación funcional e intelectual del mundo exterior (es decir, de los factores y la vida social) en el mundo interior del idioma (su estructura interna). Al mismo tiempo, surgen serias dificultades para delimitar la problemática de la sociolingüística y de la sociología del idioma y esto puede llevar a duplicaciones y equívocos de toda clase. Por esta razón no nos parece adecuado diferenciar y contraponer la sociolingüística y la sociología del idioma.

En la sociolingüística soviética se presta especial atención a la elaboración de una teoría general de las investigaciones sociolingüísticas (Desheriev, 1977; Nikolsky, 1976;



Señalización de carreteras en caracteres cirílicos, latinos y armenios. J.P. Durand/Atlas.

Stepanov, 1979; Shveitser, 1976), a los problemas teóricos y prácticos relativos al desarrollo de las funciones sociales del idioma [10, 12, 13, 15] al bilingüismo y el multilingüismo [41, 44, 6] a la influencia y el enriquecimiento mutuos de los idiomas [8], a los contactos lingüísticos (Ilyashenko, 1970); los problemas sociolingüísticos teóricos de carácter general se examinan por ejemplo en las publicaciones de Stepanov [59], SFDLYa (1977) y Zhuravlev [18].

Ya en 1958, la lingüística soviética se planteaba por primera vez el problema del desarrollo de las funciones sociales del idioma, cuestión de gran importancia científica, práctica y sociológica. En cualquier país dicho problema tiene un alcance nacional, razón por la cual la lingüística mundial presta cada vez mayor atención a las cuestiones teóricas y prácticas del desarrollo de las funciones sociales del idioma. Por primera vez en el mundo se elaboraron y publicaron en la Unión Soviética trabajos fundamentales sobre ese tema. En ellos se presenta de manera convincente la experiencia soviética en materia de fomento funcional de los idiomas nacionales [15]. Partiendo de las conclusiones teóricas generales de dicha experiencia, se caracterizan las funciones sociales del idioma como manifestaciones concretas de la función comunicativa del lenguaje.

Se han dedicado numerosos trabajos al estudio de los diferentes tipos de bilingüismo, entre los cuales tiene particular importancia social el bilingüismo nacional ruso. Los sociolingüistas soviéticos se han ocupado además de elaborar métodos de investigación en este ámbito [37]. Sin embargo, todavía no se han estudiado suficientemente los problemas relativos a los métodos de las investigaciones sociolingüísticas, a la relación de las funciones del idioma y la esfera social, así como a la tipología de las funciones sociales.

Principales aspectos de las investigaciones sociolingüísticas

Los campos más importantes de la sociolin-

güística están relacionados con los principales aspectos de las investigaciones correspondientes. La lingüística social es un campo particular del conocimiento. Como es sabido, todas las esferas de la actividad humana, todos los campos de la vida social se reflejan en el idioma. Por lo tanto, la sociolingüística está vinculada a todo el ámbito de la actividad humana, y en consecuencia, la problemática de la sociolingüística es compleja y polifacética. Básicamente, es necesario dividir dicha problemática en dos secciones. La más importante, que se refiere a la primera sección, es fundamentalmente sociolingüística. En cuanto a la segunda, comprende una problemática compleja elaborada por sociolingüistas junto con representantes de diferentes campos del saber.

Partiendo de lo expuesto anteriormente, en la sociolingüística soviética se distinguen los siguiente campos: *a)* sociolingüística general (teórica); *b)* sociolingüística sincrónica; *c)* sociolingüística prospectiva; *d)* sociolingüística retrospectiva (diacrónica); *e)* sociolingüística aplicada, que comprende también las investigaciones experimentales; *f)* sociolingüística especializada, que se ocupa de investigaciones en un ámbito determinado de acuerdo con un campo concreto de utilización del idioma; *g)* la interlingüística, que versa sobre cuestiones relativas a la creación y aplicación de los lenguajes artificiales.

Los objetivos de la sociolingüística general (teórica) son los siguientes: investigación de los principios ontológicos de la lingüística social; definición de su objeto y metodología, y elaboración de una teoría general; perfeccionamiento del aparato intelectual y de los métodos de investigación; determinación del lugar de la sociolingüística respecto de las demás ramas de la lingüística; estudio de los problemas sobre las relaciones de la sociolingüística con las demás ciencias y sobre el análisis de problemas sociolingüísticos complejos.

No es posible caracterizar aquí todas las diferentes ramas de la lingüística. Se analizan detalladamente en mi monografía de 1977 [16, p. 341-63].

Actualmente se realizan en la URSS investigaciones sobre casi todas las diferentes ramas de la sociolingüística mencionadas anteriormente. Se presta especial atención al tratamiento de los problemas de la lingüística general (teórica), sincrónica, aplicada y prospectiva. Tan sólo estamos empezando a realizar investigaciones especiales sobre la sociolingüística retrospectiva (diacrónica).

Política lingüística y desarrollo de las relaciones nacionales

Como es sabido, antes de que una política lingüística se viera coronada de éxito en la Unión Soviética, muchos lingüistas, entre ellos F. de Saussure, consideraban que era imposible lograrlo.

Actualmente, en muchos países del mundo se realizan investigaciones sobre cuestiones teóricas y prácticas de política lingüística. En la Unión Soviética se ha avanzado mucho en el estudio de este tema. Partimos de que la política lingüística es la realización práctica de los objetivos y tareas de una ideología determinada, que puede influir en cualquier elemento de la estructura interna del idioma (Voloshinov, 1929). La ideología y, en consecuencia, la política lingüística influyen de manera acusada en la solución de los problemas relativos a la libertad del idioma y a su libre funcionamiento y desarrollo, y en la determinación de la extensión de las funciones sociales del idioma. Algunos autores afirman no sin fundamento que el concepto "ideología" corresponde al término tradicional "política lingüística" (Khubchandani, 1977, p. 33).

El problema "lenguaje e ideología" se ha estudiado en la Unión Soviética (Voloshinov, 1929; Zhluktenko, 1981; Kryuchkova [28] y IBPYa, 1983), así como en otros países (Lengua e ideología [84]; Kress, Hodge, 1979). Pero en la URSS se ha dado y se sigue dando especial importancia a la realización de la política leninista sobre los idiomas nacionales. A dicho problema se han dedicado numerosas investigaciones (Leyes del desarrollo de las

lenguas escritas de los pueblos de la URSS en la era soviética [19, 20]). Las cuestiones de política lingüística se ilustran ampliamente en diversas investigaciones filosóficas (Fedoseev [65]; Ilichev [21]; Kaltajchian, 1976) e históricas (Kulichenko, 1981).

En el país de los soviets se logró fomentar y estudiar los idiomas nacionales, como lo atestiguan entre otras, las siguientes investigaciones: *Leyes del desarrollo de los idiomas escritos de los pueblos de la URSS en la era soviética* [13]; *Los idiomas de los pueblos de la URSS*, en 5 volúmenes (1966-1968); *El desarrollo de las lenguas escritas de los pueblos de Siberia en la era soviética* (1965); *Problemas de desarrollo de los idiomas escritos de los pueblos de la URSS en la era soviética* (1964); I. K. Beloded, *Teoría leninista de la construcción de lenguas nacionales en la sociedad socialista* (1972); *Leyes del desarrollo y la interacción de los idiomas en la sociedad soviética* (Yu. D. Desheriev, 1966); *Construcción lingüística* (M. N. Isaev, 1980); *Los alfabetos de los pueblos de la URSS* (K. M. Musaev, 1965). En estas obras se ilustran las cuestiones fundamentales del desarrollo funcional y estructural de los idiomas de los pueblos de la URSS y de la reconstrucción lingüística realizada en dicho país.

La atención de los lingüistas soviéticos se centra en los problemas que conciernen las relaciones entre el fomento de los idiomas nacionales y las culturas nacionales: *Idioma nacional y cultura nacional* (1977); *Interrelaciones entre el fomento de las culturas nacionales y de los idiomas nacionales* (1980), y otros. En los trabajos citados y en otros en que se estudian detalladamente las relaciones entre lengua y cultura, ocupa un lugar importante la investigación sobre el fomento de las culturas nacionales sobre la base de las lenguas maternas. A este problema se refieren además los siguiente trabajos: *Interdependencia e interacción en el desarrollo de las culturas y las lenguas de los pueblos de la URSS* (1976); Kostomarov (1973).

La Unión Soviética fue el primer país que realizó trabajos colectivos dedicados al complejo estudio de los procesos de desarrollo de

los grandes medios de comunicación en los idiomas de los pueblos de la URSS: *La lengua en una sociedad socialista desarrollada. Problemas lingüísticos relativos al desarrollo del sistema de los grandes medios de comunicación en la URSS* (1982); *Problemas sociolingüísticos relativos al funcionamiento del sistema de los medios de comunicación de masas en la URSS* (1983); S. I. Treskova; *Funcionamiento de la comunicación de masas en la comunidad multilingüe de la República Socialista Soviética de Azerbaiyán* [62], y otros.

Entre los problemas actuales estudiados por los sociolingüistas soviéticos figuran además las cuestiones sociolingüísticas relativas a la aplicación de la política lingüística en la educación, la utilización del bilingüismo ruso-lengua nacional en todas las áreas de la educación pública, la educación primaria, secundaria media, especializada, superior y profesional (*Leyes del desarrollo de los idiomas escritos de los pueblos de la URSS en la era soviética* (1976), *Formación y evolución del bilingüismo en las escuelas no rusas* (1981), *Evolución de las lenguas nacionales en relación con su funcionamiento en la educación superior* (1982) y otros). En las publicaciones de la Unesco ya se han examinado cuestiones relativas al fomento de la educación impartida en las diferentes lenguas nacionales de la URSS. El rasgo más importante del sistema educativo soviético es el bilingüismo y el multilingüismo, en el marco del cual se realizan investigaciones prácticas sociolingüísticas, teóricas y aplicadas. Los sociolingüistas soviéticos estudian también los problemas de otros países: V. N. Yartseva (1968), *Problemas sociolingüísticos de los países en desarrollo* (1975); *Situación lingüística en los países de Asia y Africa* (1970); *Política lingüística en los países afroasiáticos* (1977); M. M. Gujman (1955; segunda parte del mismo trabajo, 1959); M. V. Sofronov (1979); S. V. Neverov (1982).

La Unión Soviética ha resuelto complejos problemas sociolingüísticos relacionados con el desarrollo de las ciencias sociales, naturales y técnicas en las lenguas nacionales de las diferentes repúblicas. Entre dichos problemas

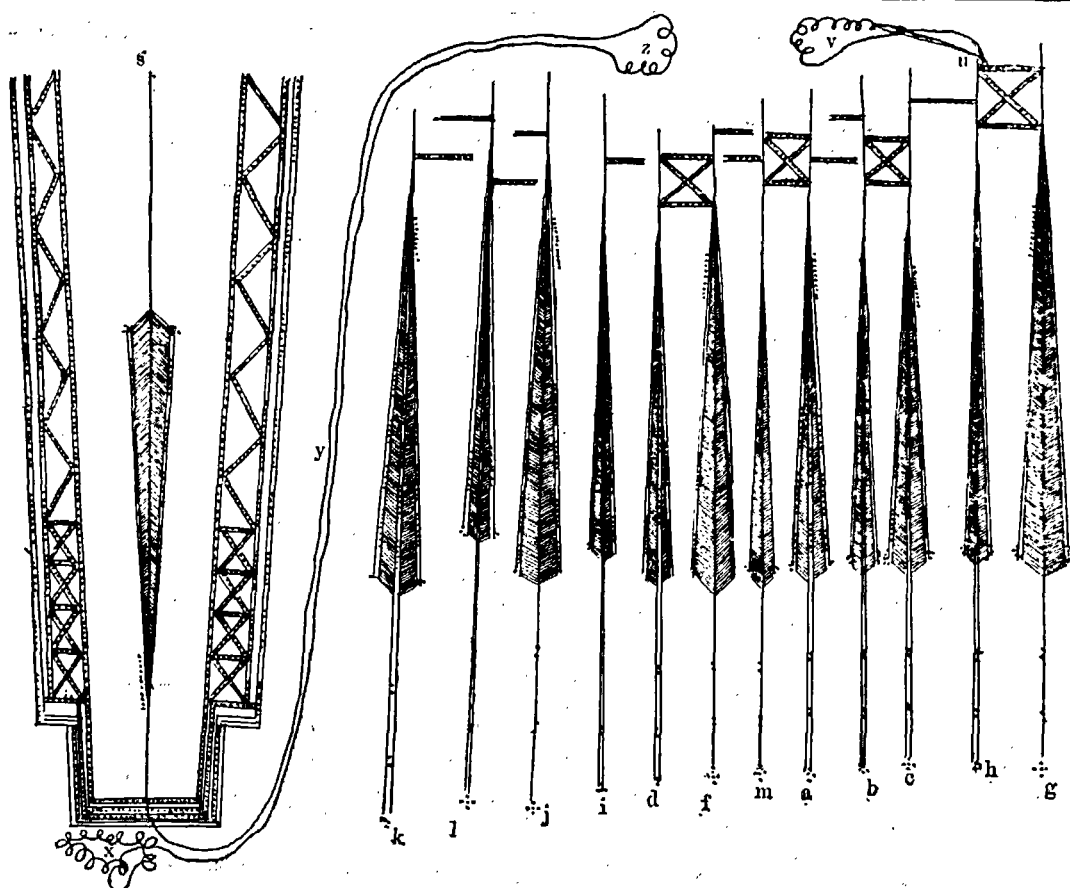
figura el que atañe a la terminología. En todas las repúblicas y regiones autónomas de la Unión funcionan comisiones y comités terminológicos del Estado, que han realizado y están realizando un intenso trabajo para crear los sistemas terminológicos de las diferentes ramas de la ciencia. En esta tarea colaboran lingüistas, sociolingüistas y especialistas de las diferentes ramas de la ciencia y la tecnología. Se han elaborado más de ochenta diccionarios terminológicos en el idioma de Kirghizia que cuenta con su código escrito únicamente desde 1924, y en georgiano, más de cien, monolingües y bilingües. Se examinan ampliamente cuestiones terminológicas teóricas y prácticas (Kulebakin, 1968; Kandelaki [23]; Akulenko [4]).

Una de las tareas de los sociolingüistas soviéticos es el estudio del ruso como idioma nacional del pueblo ruso, como idioma de comunicación de las diferentes repúblicas de la Unión, como uno de los idiomas más utilizados de la comunicación internacional, y como una de las lenguas oficiales de las Naciones Unidas. Entre las múltiples investigaciones sobre este problema se pueden citar las siguientes: *El idioma ruso y la sociedad soviética. El vocabulario del ruso moderno* [51]; *Cuadro estadístico general del idioma ruso* [52]; Vinogradov [7]; Filin (1967); Kostamarov [25]; Krycin [27]; Protchenko [39].

Organización de las investigaciones sociolingüísticas en la URSS

Dado el carácter multinacional y multilingüe del Estado soviético, así como el inmenso trabajo de fomento y de estudio de los idiomas nacionales, se da mucha importancia en la Unión Soviética a la organización de investigaciones sociolingüísticas y a la aplicación de medidas científicas y administrativas.

En los institutos de investigación lingüística que forman parte de la Academia de Ciencias de la URSS y de las academias de ciencias de las repúblicas de la Unión, hay



Mensaje sobre una corteza de abedul, en yukaghir, una de las lenguas paleoasiáticas que se hablan al noreste de Siberia y que presenta características evocadoras de numerosos idiomas indios americanos. El mensaje significa: "Cada cual encuentra una esposa, yo sola estoy condenada a pensar en aquel que ya pertenece a otra mujer y debo consolarme sabiendo que todavía no me ha olvidado por completo". Kramer: *Über Yukaghirische Briefe*, 1896, p. 210. Musée de l'Homme, París.

divisiones y sectores especializados que se ocupan de los problemas sociolingüísticos. En el Instituto de Lingüística de la Academia de Ciencias de la URSS funciona desde 1968 el sector de sociolingüística que efectúa un importante trabajo de análisis de los problemas teóricos y prácticos de la sociolingüística y organiza conferencias, simposios y seminarios a nivel nacional y regional. Además es responsable de la preparación del personal directivo especializado en sociolingüística. Pero los problemas sociolingüísticos se estudian también en algunos otros sectores. Por ejemplo, en el Instituto de Lengua Rusa de la Academia de Ciencias de la URSS se realizan

también importantes investigaciones sociolingüísticas en diferentes aspectos y funciona un sector que se ocupa de los siguientes problemas: el ruso como lengua de comunicación en las diferentes repúblicas de la Unión; el ruso y la sociedad soviética; funcionamiento del ruso en las diferentes repúblicas de la Unión; el ruso en los grandes medios de comunicación; investigación sociolingüística del sistema lexicográfico y semántico, y otros.

También en el Instituto de Estudios Orientales de la Academia de Ciencias de la URSS hay un sector de lingüística social, en que se estudian los problemas sociolingüísticos relativos a los idiomas de Asia y África.

En las instituciones científicas de muchas de las repúblicas autónomas, existen divisiones y sectores dedicados a la sociolingüística. Investigan básicamente la problemática sociolingüística local y prestan en esa forma una gran ayuda a las diferentes repúblicas para resolver científicamente los problemas sociolingüísticos de las diferentes regiones. Además, se realizan investigaciones sociolingüísticas en los centros de enseñanza superior e instituciones científicas regionales. La coordinación general está a cargo del Consejo Científico de la Academia de Ciencias de la URSS para el estudio de los complejos problemas relativos a las *leyes de fomento de los idiomas nacionales en relación con el desarrollo de las naciones socialistas*, conjuntamente con el Instituto de Lingüística y el Instituto de Lengua Rusa (Academia de Cien-

cias de la URSS). Los lingüistas y sociolingüistas soviéticos participan en los trabajos del programa internacional *Los idiomas nacionales en una sociedad socialista desarrollada*.

Los sociolingüistas soviéticos preparan y planifican actualmente importantes investigaciones. Se está terminando la investigación colectiva: *Influencia de los idiomas de los pueblos de la URSS en el ruso*. Nosotros analizaremos la metodología y métodos de las investigaciones sociolingüísticas, la influencia de los factores sociales en la evolución del idioma y la sociolingüística diacrónica. Además están previstas otras investigaciones sociolingüísticas. En todos estos trabajos colaboraremos gustosamente con sociolingüistas de otros países.

Traducido del ruso

Algunas referencias mencionadas en el texto no figuran en la lista que se presenta a continuación. Lamentablemente, no fue posible consultar al autor sobre estas omisiones antes de enviar el presente número a la imprenta. Rogamos al lector que disculpe estos inconvenientes. [N. de la R.]

Referencias

1. MARX, K.; ENGELS, F. *La ideología alemana. Obras completas*. Vol. 3 (edición rusa).
2. ENGELS, F. *Antidühring*. En: K. Marx y F. Engels, *Obras completas*. Vol. 20 (edición rusa).
3. ENGELS, F. *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado*. 1884.
4. AKULENKO, V. V. *Voprosy, internatsionalizatsii slovarnogo sostava yazyka* [El problema de la internacionalización del léxico de una lengua]. Jarkov, 1972.
5. VENDRYES, J. *Yazyk* [Traducción de *Le Langage*] Moscú, 1977.
6. VERESHCHAGIN, E. P.; KOSTOMAROV, V. G. *Yazyk i Kul'tura* [Lengua y cultura]. Moscú, 1973.
7. VINOGRADOV, V. V. *Velikii russkii yazyk* [La gran lengua rusa]. Moscú, 1945.
8. *Vzaimodeistvie i vzaimoobogashchenie yazykov SSSR* [Influencia y enriquecimiento mutuos de las lenguas de los pueblos de la URSS]. Moscú, 1969.
9. GUJMAN, M. M. *Ot Yazyka nemetskoi narodnosti k nemetskomu natsional'nomu yazyku* [De la lengua del grupo étnico alemán al idioma nacional alemán]. Moscú, 1955.
10. DARBEEVA, A. A. *Razvitie obshchestvennykh funktsii mongol'skikh yazykov v sovetskuyu epokhu* [Desarrollo de las funciones sociales de las lenguas mongólicas en la era soviética]. Moscú, 1969.
11. DOMASHNEV, A. I. *Sametki po povodu sotsiolingvisticheskoi kontseptsii u Labova* [Observaciones a propósito de la concepción sociolingüística de Labov]. *V. Ya.*, n.º 6, 1982.
12. DESHERIEV, Y. D. *Zakonomernosti razvitiya i vzaimodeistviya yazykov v sovetskom obshchestve* [Leyes del desarrollo y la interacción de los idiomas en la sociedad soviética]. Moscú, 1966.

13. —. *Zakonomernosti razvitiya literaturnykh yazykov narodov SSSR v sovetskuyu epokhu. Razvitiye obshchestvennykh funktsii literaturnykh yazykov* [Leyes del desarrollo de las lenguas escritas de los pueblos de la URSS en la era soviética. Evolución de las funciones sociales de las lenguas escritas]. Moscú, 1969-1976. 4 vols.
14. DOMASHEV, A. I. *Sovremenniy nemetskii yazyk v ego natsional'nykh variantakh* [El alemán contemporáneo en sus variantes nacionales]. Leningrado, 1983.
15. DESHERIEV, Y. D. *Razvitiye obshchestvennykh funktsii literaturnykh yazykov narodov SSSR v sovetskuyu epokhu* [Evolución de las funciones sociales de las lenguas escritas de los pueblos de la URSS en la era soviética]. Moscú, 1976.
16. —. *Sotsial'naya lingvistika. K osnovam obshchei teorii* [Lingüística social. Fundamentos de una teoría general]. Moscú, 1977.
17. ZHIRMUNSKY, V. M. *Natsional'nyi yazyk i sotsial'nye dialekty* [Lengua nacional y dialectos sociales]. Leningrado, 1936.
18. ZHURAVLEV, V. K. *Vneshnie i vnutrenni faktory evolyutsii yazyka* [Factores externos e internos de evolución de un idioma]. Moscú, 1982.
19. *Zakonomernosti razvitiya literaturnykh yazykov narodov SSSR v sovetskuyu epokhu (iranskie i kavkazskie yazyki)* [Leyes del desarrollo de las lenguas escritas de los pueblos de la URSS en la era soviética (lenguas iraníes y caucásicas)]. Moscú, 1969.
20. *Zakonomernosti razvitiya literaturnykh yazykov narodov SSSR v sovetskuyu epokhu (tyurkskie, finno-ugorskie i mangol'skie yazyki)* [Leyes del desarrollo de las lenguas escritas de los pueblos de la URSS en la era soviética (turco, finougrio y lenguas mongoles)]. Moscú, 1969.
21. ILICHEV, L. E. *Filosofiya i nauchnyi progress* [La filosofía y el progreso científico]. Moscú, 1977.
22. *Kak rabotat' nad terminologiei. Osnovy i metody* [Cómo trabajar en terminología. Fundamentos y métodos]. Moscú, 1968.
23. KANDELAKI, T. L. *Ob odnom tipe slovaryakh mezhdunarodnykh terminoelementov* [Un tipo de diccionario de terminología internacional]. *Filologicheskie nauki* [Ciencias filológicas], n.º 2, p. 39.
24. KARINSKY, N. M. *Ocherki yazyka russkikh krest'yan* [Esbozo de la lengua de los campesinos rusos]. Moscú, 1936.
25. KOSTOMAROV, V. G. *Russkii yazyk na gazetnoi polose* [El ruso en la prensa]. Moscú, 1971.
26. *KPSS v rezolyutsiyakh i resheniyakh s'ezdov, konferentsii i plenumov* [Resoluciones y decisiones del Partido Comunista de la Unión Soviética en sus congresos, conferencias y plenarios]. Parte I, 7.ª ed., Moscú, 1954.
27. KRYCIN, L. P. *Rechevoe obshchenie i sotsial'nye roli govoryashchikh* [Comunicación lingüística y papel social del hablante]. *Sotsial'no-lingvisticheskie issledovaniya* [Investigaciones sociolingüísticas]. Moscú, 1976.
28. KRYUCHKOVA, T. B. *Yazyk i ideologiya (K voprosu ob otrazhenii ideologii v yazyke)* [Idioma e ideología (¿Cómo se refleja la ideología en el idioma?)]. Moscú, AKD, 1976.
29. KULICHENKO, M. I. *Rastsvet i sblizhenie natsii v SSSR* [Florecimiento y acercamiento de las naciones en la URSS]. Moscú, 1981.
30. *Kul'tura i pis'mennost' Vostoka* [Cultura y escritura del Oriente]. Moscú, 1928.
31. *Kul'tura i pis'mennost' Vostoka* [Cultura y escritura del Oriente]. Vol. VII-VIII. Moscú, 1931.
32. *Kulturnoe stroitel'stvo Adygei* [Reconstrucción cultural de Adigea (1922-1937)]. Maikop, 1958.
33. *Kul'turnoe stroitel'stvo v Kirgizii* [Reconstrucción cultural en Kirghizia (1918-1929)]. Frunze, 1957.
34. LARIN, B. A. *K lingvisticheskoi kharakteristike goroda* [Características lingüísticas de la sociedad]. *Izvestiya ped. in-ta im. Gertsena* [Boletín del Instituto Pedagógico Gertsen], vol. 1, Leningrado, 1928.
35. LARIN, B. A. *O lingvisticheskom izuchenii goroda* [Estudio lingüístico de la ciudad]. *Russkaya rech* [Habla rusa], vol. 3, Leningrado, 1928.
36. LAFARGUE, P. *Yazyk i revolyutsiya* [Lengua y revolución]. Moscú, Leningrado, 1930.
37. *Metody bilingvisticheskikh issledovaniy* [Métodos de investigación del bilingüismo]. Moscú, 1976.
38. NEVEROV, S. B. *Obshchestvenno-yazykovaya praktika sovremennoi Yaponii* [Práctica sociolingüística del Japón contemporáneo]. Moscú, 1982.
39. PROTCHENKO, I. F. *Leksika i slovoobrazovanie russkogo yazyka sovetskoi epokhi. Sotsiolingvisticheskiy aspekt* [Léxico y formación de palabras

del ruso de la era soviética. Aspecto sociolingüístico]. Moscú, 1975.

40. *Pis'mennost' i revolyutsiya* [Escritura y revolución]. 1.^a ed., Moscú, Leningrado, 1933.

41. *Problemy dvuyazychiya i mnogoyazychiya* [Problemas de bilingüismo y multilingüismo]. Moscú, 1972.

42. *Problemy sotsial'noi lingvistiki* [Problemas de bilingüismo social (en ruso y lituano)]. Vilna, 1979.

43. RUSSEL, B. *Human knowledge, its scope and limits*. Londres, 1948.

44. *Razvitie natsional'no-russkogo dvuyazychiya* [Evolución del bilingüismo ruso-lengua nacional]. Moscú, 1976.

45. *Razvitie natsional'nykh yazykov v svyazi s ikh funktsionirovaniem v sfere vysshego obrazovaniya* [Evolución de las lenguas nacionales en relación con su funcionamiento en la educación superior]. Moscú, 1982.

46. *Razvitie stilisticheskikh sistem literaturnykh yazykov narodov SSSR* [Evolución de los sistemas estilísticos de los idiomas escritos de los pueblos de la URSS]. Ashgabad, 1968.

47. *Razvitie yazykov i kul'tur narodov SSSR v ikh vzaimosvyazi i vzaimodeistvii* [Evolución de las lenguas y culturas de los pueblos de la URSS en su dependencia e influencia mutuas]. Ufa, 1976.

48. *Revolutsiya, i natsional'nost'* [Revolución y nacionalidades]. Moscú, Leningrado, n.º 2, 1935.

49. *Russkii yazyk. Entsiklopediya* [El idioma ruso. Enciclopedia]. Moscú, 1979.

50. *Russkii yazyk v sovremennom mire* [El ruso en el mundo contemporáneo]. Moscú, 1974.

51. *Russkii yazyk i sovetskoe obshchestvo. Leksika sovremennogo russkogo yazyka* [El ruso y la sociedad soviética. Léxico del ruso contemporáneo]. Moscú, 1968.

52. *Russkii yazyk po dannym massovogo obsledovaniya* [El ruso según los datos de una amplia encuesta]. Moscú, 1974.

53. *Russkii yazyk-yazyk mezhnatsional'nogo obshcheniya i edineniya narodov SSSR* [El ruso, idioma de comunicación entre las diferentes repúblicas de la Unión, y de unidad de los pueblos de la URSS]. Kiev, 1976.

54. SELISCHEV, A. M. *Yazyk revolyutsionnoi epokhi* [El idioma de la época de la revolución]. Moscú, 1928.

55. SLYSAREV, N. A. *Problemy sotsial'noi prirody yazyka v trudkh frantsuzskikh lingvistov* [Problemas de la naturaleza social del idioma en las obras de los lingüistas franceses]. *Teoreticheskie problemy sotsial'noi lingvistiki* [Problemas teóricos de la sociolingüística]. Moscú, 1981.

56. SOMMERFELT, A. *Frantsuzskaya lingvisticheskaya shkola* [La escuela lingüística francesa]. *Novoe v lingvistike* [Novedades lingüísticas], 4.^a ed., Moscú, 1965.

57. SOFRONOV, M. B. *Kitaiskii yazyk i kitaiskoe obshchestvo* [El chino y la sociedad china]. Moscú, 1979.

58. STEPANOV, G. V. *O dvukh aspektakh ponyatiya yazykovoi normy* [Dos aspectos de la comprensión de la norma lingüística]. En: *Sravnitel'nosopostavitel' noe izucheniye sovremennykh romanskikh yazykov* [Estudio

comparado de las lenguas romances actuales], Moscú, 1966.

59. —. *Tipologiya yazykovykh sostoyanii i situatsii v stranakh romanskoi rechi* [Tipología de la situación y el estado lingüísticos en los países de habla romance]. Moscú, 1976.

60. *Sotsiolingvisticheskie problemy razvivayushchikhsya stran* [Problemas sociolingüísticos de los países en desarrollo]. Moscú, 1975.

61. *Stanovlenie i razvitie dvuyazychiya v nerusskikh shkolakh* [Formación y evolución del bilingüismo en las escuelas no rusas]. Leningrado, 1981.

62. TRESKOVA, S. I. *Funktsionirovanie massovoi kommunikatsii v usloviyakh mnogoyazychnoi auditorii KB ASSR (sotsiolingvisticheskii aspekt)*. [Funcionamiento de la comunicación de masas con una audiencia plurilingüe (aspecto sociolingüístico)]. AKD. Moscú, 1976.

63. FILIN, F. P. *Russkii yazyk. Sovetskoi rusistike 50 let*. [La lengua rusa, cincuenta años de estudios rusos]. En: *Sovetskoe yazykoznanie na 50 let* [Cincuenta años de lingüística soviética], Moscú, 1967.

64. WHITNEY, W. *The life and growth of language*. París, 1875.

65. FEDOSEEV, P. N. *Dialektika sovremennoi epokhi* [La dialéctica de la era actual]. Moscú, 1978.

66. CHOMSKY, N. *Language and thought*. 1972 (traducción rusa).

67. SHOR, R. O. *Yazyk i obshchestvo* [Lengua y sociedad]. Moscú, 1926.

68. YAKUBINSKY, L. P. F. de Saussure o nevozmozhnosti

- yazykovoï politiki [F. de Saussure y la imposibilidad de una política lingüística]. En: *Yazykovedenie i materializm* [Lingüística y materialismo], 2.^a ed., Moscú, Leningrado, 1931.
69. *Yazyk i obshchestvo* [Lengua y sociedad]. Moscú, 1968.
70. *Yazykovaya politika v Afroaziatskikh stranakh* [Política lingüística en los países afroasiáticos]. Moscú, 1977.
71. *Yazykovaya situatsiya v stranakh Azii i Afriki* [Situación lingüística de los países de Asia y África]. Moscú, 1979.
72. *Yazykovedenie i materializm* [Lingüística y materialismo]. Moscú, Leningrado, 1931.
73. YAKOVLEV, N. F. Matematicheskaya formula postroeniya alfavita [Fórmula matemática para la elaboración del alfabeto]. En: *Kul'tura i pis'mennost' Vostoka* [Cultura y escritura del Oriente], Moscú, 1928.
74. YARTSEVA, V. N. Problema svyazi yazyka i obshchestva v sovremennom zarubezhnom yazykoznanii [El problema de la relación entre lengua y sociedad en la lingüística occidental contemporánea]. En: *Yazyk i obshchestvo* [Lenguaje y Sociedad], Moscú, 1968.
75. BELL, R. T. *Sociolinguistics, goals, approaches and problems*. Londres, 1976.
76. BRIGHT, W. *Sociolinguistics*. Nueva York, 1966.
77. DESHERIEV, Y. D. *Social linguistics*. *Linguistics*, n.º 113, octubre de 1973.
78. COHEN, M. *Matériaux pour une sociologie du langage*. París, 1971.
79. FISHMAN, J. *Sociolinguistics*. Rowley, 1971.
80. GROSSE, R.; NEUBERT, A. Tesis para una sociolingüística marxista-leninista. En: *Beitrage zur Soziolinguistik*.
81. HYMES, D. *Sociolinguistics. Language sciences*, 1968, n.º 1.
82. LABOV, W. *The social stratification of English in New York City*. Washington, 1966.
83. MARCELLESI, G. B.; GARDIN, B. *Introduction à la sociolinguistique*. Larousse, 1974.
84. *Sprache und Ideologie. Beiträge zu einer marxistisch-leninistischen Sprachwirkungsforschung*. Halle/Saale, 1972.

Tradición oral y tradición escrita

Shirley Brice Heath

En recientes decenios, los sociolingüistas y los sociólogos del lenguaje, es decir, los lingüistas y otros especialistas en ciencias sociales que estudian la relación entre el lenguaje y la sociedad, han empezado a centrar su atención en el discurso oral y escrito, y en sus formas y usos según los contextos. Los macrosociolingüistas, que se ocupan en especial de la planificación de actividades relacionadas con el lenguaje y la alfabetización a nivel nacional, comparan la difusión de diferentes tipos de sistemas de escritura y los usos lingüísticos en grandes grupos y en distintas naciones, y estudian la planificación, la ejecución, la coordinación y la evaluación de programas lingüísticos. Por su parte, los microsociolingüistas observan las interacciones directas dentro de pequeños grupos en determinadas culturas, instituciones y situaciones.

Los actuales sociolingüistas de ambos tipos se han distanciado radicalmente de la poco aceptable afirmación de Bloomfield [1933], según la cual "la escritura no es lenguaje, sino tan solo un modo de registrar el lenguaje mediante signos visibles." También han obtenido un inmenso provecho de la atención prestada por diversas disciplinas a las formas y a las funciones de la comunicación oral y escrita. Los sociolingüistas comprueban ahora

que sus intereses son compartidos por otros especialistas que también examinan los usos y estructuras del lenguaje escrito y oral: los antropólogos, en particular los folkloristas y los antropólogos sociales, los especialistas en psicología del conocimiento, los historiadores sociales, los analistas del discurso, los especialistas en lingüística textual y los teóricos de la literatura.

A las colecciones de textos de los folklo-

ristas y a las valoraciones sociales de esos textos, los antropólogos sociales han añadido el contexto de la poesía oral y de la oratoria, y el uso de proverbios y adivinanzas en distintas culturas. Estos estudios ponen de relieve las diferentes funciones que desempeñan las formas orales de transmisión de los conocimientos en sociedades que difieren entre sí por su organización y sus esquemas

Shirley Brice Heath es profesora asociada de antropología y lingüística en la Facultad de Educación de la Universidad de Stanford, Stanford, California 94305, y autora de numerosas publicaciones sobre los usos transculturales del lenguaje oral y escrito (*Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms*) y sobre políticas lingüísticas (*Telling tongues: language policy in Mexico, colony to nation*).

culturales, e ilustran el modo en que la escritura se integra en las redes de comunicación de sociedades cuya tradición era principalmente oral. Los historiadores sociales han planteado cuestiones acerca de las consecuencias que la introducción y la extensión de la escritura acarrearán a la estructura social entera y han puesto con frecuencia en tela de juicio nociones muy consolidadas acerca de los efectos benéficos de la alfabetización tanto para

los individuos como para los grupos. Los especialistas en lingüística textual, los analistas del discurso y los teóricos de la literatura han estimulado también a los lingüistas para que reconsideren las conexiones entre el texto escrito y la reacción del lector al plantear una pregunta de decisiva importancia para el estudio lingüístico y antropológico del lenguaje: ¿hasta qué punto las versiones orales y escritas de una misma información difieren en la forma lingüística, en el grado de adecuación y en la retención mnemónica entre los receptores de la información? Los especialistas en psicología del conocimiento examinan las intervenciones orales en función de lo que revelan acerca de las estructuras de organización de la memoria humana. Todas esas tendencias actuales de la investigación sobre las tradiciones orales y escritas pueden contribuir a que los sociolingüistas se aproximen más a lo que se necesita para establecer una teoría coherente de la alfabetización, "que deberá considerar el lugar que corresponde al lenguaje escrito tanto en relación con las formas del lenguaje oral como en relación con las funciones comunicativas desempeñadas por diferentes tipos de lenguaje en diferentes contextos sociales de nuestra cultura" [Stubbs, 1980]. La mayoría de los sociolingüistas actuales añadirán que lo ideal sería alcanzar ese objetivo teniendo en cuenta las diferentes culturas, para lo cual la investigación debería contar con el concurso de los numerosos sectores de las ciencias sociales relacionados con el estudio de las tradiciones orales y escritas.

El presente artículo se basa en la convicción de que los sociolingüistas pueden y deben recurrir en mayor medida a otros especialistas de las ciencias sociales al estudiar las estructuras y los usos del lenguaje oral y escrito; podrán de ese modo mejorar sus descripciones y análisis de las características que presenta la coexistencia de tradiciones orales y escritas, tanto entre sí como con otros elementos de la estructura social. Si se adopta ese criterio, el lenguaje en toda la plenitud de sus dimensiones, según se habla y escucha, se lee y escribe en distintos contextos socio-

culturales se convertirá en el centro de atención de los investigadores. Permítasenos examinar previas hipótesis, resultados y métodos de las investigaciones sobre alfabetización, proponer algunas nuevas orientaciones y señalar las posibles contribuciones que la investigación sobre alfabetización así concebida puede aportar al conocimiento científico de la sociedad. Los trabajos realizados hasta la fecha pueden dividirse con facilidad en tres categorías: la de los que se ocupan fundamentalmente de la enseñanza de la escritura y la lectura, la de los que examinan los contextos sociales de los usos del lenguaje oral y escrito y la de los que consideran los aspectos cognoscitivos y lingüísticos de la locución y de la escritura y las relaciones entre ambas.

La alfabetización

Hasta fecha muy reciente, los especialistas en ciencias sociales y los alfabetizadores han descrito la alfabetización en términos instrumentales, acumulativos y de sustitución: la alfabetización es un instrumento para la adquisición de conocimientos y para la movilidad socioeconómica, y las aptitudes recién adquiridas con relación al lenguaje escrito completan o sustituyen los hábitos del lenguaje oral. Durante la mayor parte del siglo XX, los estudios sobre alfabetización han buscado la evaluación, es decir, han servido para determinar en qué medida ciertos programas de la enseñanza oficial o no oficial han permitido a personas previamente analfabetas llegar a leer y a escribir. Las consecuencias de la obtención de esos conocimientos sólo se ha estudiado, en la mayoría de los casos, por breves periodos; rara vez los investigadores han observado sistemáticamente y por lapsos prolongados, en los individuos o en las sociedades, la retención y la extensión de los hábitos de lectura y de escritura.

El principio de que la alfabetización es la clave del desarrollo individual y comunitario ha dominado los programas de enseñanza escolar y extraescolar en todo el mundo durante la mayor parte del presente siglo. Los



Choza en la cual se celebran las conferencias con el jefe, durante la cena o bien en ocasión de casamientos, entierros, etc., en la región de Pool, al norte de Brazzaville, Congo. Jacques Richard/Atlas.

sistemas oficiales de escolarización llevaron la escritura a las masas en Europa y en los Estados Unidos durante periodos de rápida expansión tanto de la industrialización como de la urbanización. En el siglo XX, las naciones en desarrollo han seguido un esquema análogo y han vinculado la escolarización y la alfabetización oficiales con el desarrollo económico y social. Muchas naciones de América Latina, Africa y Asia establecieron sistemas de educación primaria en gran escala e instituyeron la instrucción básica como punto inicial de entrada a la estrecha vía de acceso a la enseñanza secundaria y superior. Tras esas estructuras institucionales está el criterio de que leer y escribir satisface "necesidades básicas para el bienestar individual, el progreso económico y la competencia civil" [Neihjs,

1961]. Las organizaciones de asistencia internacional y las empresas transnacionales han fomentado ese punto de vista, pues se han expresado y han escrito acerca de la alfabetización como un medio por el cual los individuos y las colectividades aceleran su adquisición de conocimientos, su capacidad para contribuir al aumento de la productividad y a la industrialización y sus posibilidades de participar con la información debida en el cambio político y social.

Tanto las organizaciones internacionales como las nacionales han elaborado materiales que han servido para difundir esos puntos de vista, así como ciertas prácticas de enseñanza, entre las naciones de todo el mundo. La alfabetización se ha basado en la subdivisión de las técnicas de lectura y de escritura en

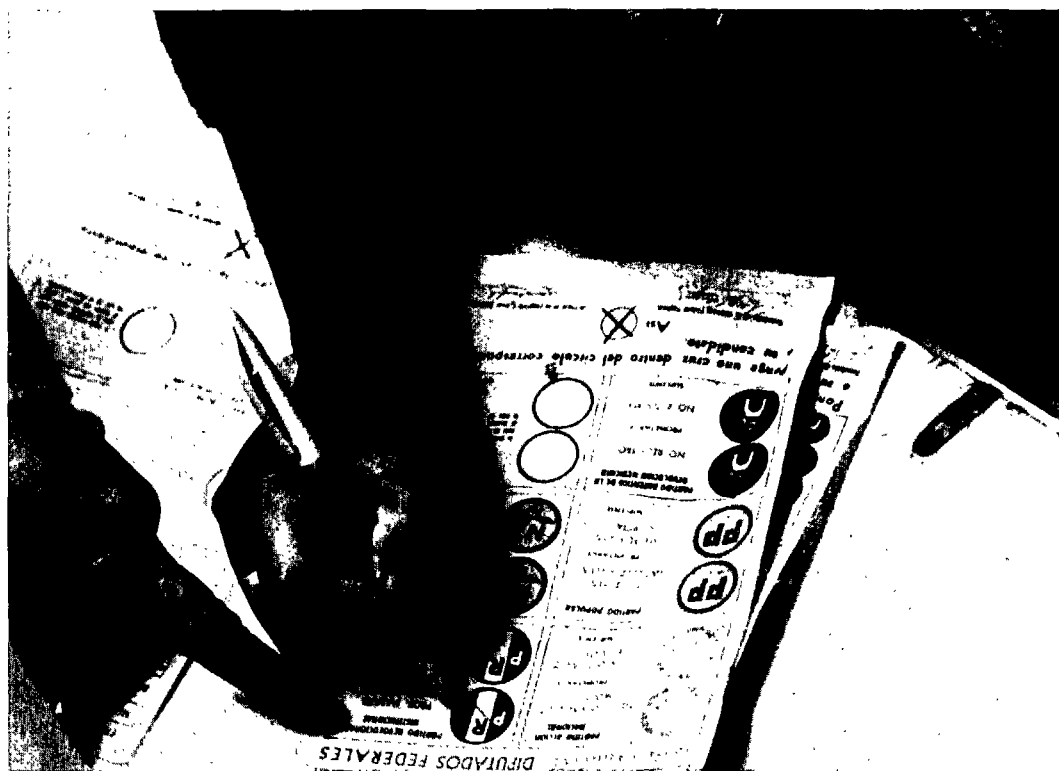
pequeños y discretos componentes con fines didácticos. Los estadios y los niveles de competencia que se consideraban necesarios para el aprendizaje de la lectura y de la escritura dominaron los criterios que rigieron la preparación de libros de texto y de cartillas y buena parte de la metodología docente. De la letra a la palabra y de la frase a la cartilla, quienes deseaban ser alfabetizados fueron conducidos a lo largo de su formación por profesores y con materiales concebidos en el entendimiento de que las personas que accedían a la alfabetización, niños y adultos por igual, habían de pasar por ciertas etapas para ser alfabetizados. El elemento principal fue la palabra escrita, su producción y el reconocimiento de su capacidad para representar simbólicamente un sentido; apenas se prestó atención a los contextos de la alfabetización ni a la ampliación de las capacidades o de los conocimientos obtenidos mediante la manipulación de lo escrito para intercambiar la información y utilizarla.

En 1964, fecha en la que la Conferencia General de la Unesco inició por un periodo de cinco años un programa experimental mundial de alfabetización, se reconoció la necesidad de facilitar información acerca de las relaciones entre la alfabetización y el desarrollo económico y social. Quienes hasta entonces se habían dedicado fundamentalmente a la alfabetización empezaron a examinar más detenidamente los efectos de la adquisición de la escritura sobre los grupos y los individuos en las naciones en desarrollo: la lectura y la escritura habían de aumentar las oportunidades de acceso a la información, mejorar el adiestramiento para el trabajo y la comprensión del medio. Cabía preguntarse, sin embargo, si las personas recién alfabetizadas estaban reteniendo realmente sus capacidades de lectura y de escritura para esos u otros propósitos. El tema fue abordado en 1964 por una conferencia patrocinada por la Unesco en la que se procedió a un examen de la alfabetización de adultos en sesenta y dos naciones; los resultados obtenidos indicaron que los programas de alfabetización previamente centrados en la adquisición de la capacidad de

leer y escribir debían ir acompañados de una mayor atención a la retención de esas técnicas. La Agencia para el Desarrollo Internacional (AID) del Departamento de Estado de los Estados Unidos de América convocó en 1964 una conferencia especial con objeto de examinar "el lugar preciso que corresponde a la acción alfabetizadora en el contexto global del desarrollo nacional" [Hayes, 1965]. Se formularon en esa conferencia numerosas declaraciones de escepticismo acerca de las consecuencias del simple aprendizaje de la lectura y de la escritura; muchos programas de alfabetización habían generado promesas nunca satisfechas, tanto para los individuos que trataban de obtener beneficios económicos como para las naciones que luchaban por su desarrollo económico y político. La conferencia recomendó a los planificadores que considerasen como propósito fundamental de la alfabetización el establecimiento de una plataforma en la que el que aprende pueda seguir aprendiendo. Los educandos recientes han de llegar a "un nivel de competencia autónomo" antes de que la adquisición de la escritura pueda verse recompensada por beneficios económicos, cognitivos o sociales para el individuo o por el desarrollo político y socioeconómico de la nación [Hayes, 1965].

Desde aproximadamente el año 1965, se han vuelto a examinar en múltiples ocasiones los procedimientos y los productos de las enseñanzas de alfabetización. A comienzos del decenio de 1970, las naciones desarrolladas, en particular los Estados Unidos de América y el Reino Unido, confesaron que el uso funcional de la lectura y la escritura por millones de personas de sus respectivos países era tan escaso que podía ser considerado insignificante. Numerosas personas de ambas naciones que han completado su educación secundaria no han conservado competencias suficientes para leer ni para efectuar sencillos trabajos diarios; tampoco son capaces de escribir sostenidamente en una prosa coherente.

Los procedimientos previamente indiscutidos del aprendizaje de la lectura y la escritura fuera de todo contexto se sometieron, en



Transición hacia la alfabetización: papeleta de voto mejicana, en la que los partidos se identifican mediante textos y símbolos. Omar Marcus/Camera Press.

consecuencia, a examen. La “alfabetización funcional” fue la expresión utilizada por la Unesco para reorientar la alfabetización situándola en un contexto. Las funciones de la alfabetización —y, en consecuencia, los contextos en los que la alfabetización puede progresar— fueron puestos de relieve en numerosos programas iniciados en las naciones en desarrollo desde los comienzos de los años setenta. Se empezó a prestar atención al analfabeto “en un contexto de grupo en relación con un medio dado y con vistas al desarrollo” [Programa Experimental Mundial de Alfabetización, 1973]. Este nuevo modo de considerar al analfabeto generó un criterio integrador, que permitió vincular la lectura, la escritura y la formación profesional para adaptarlas a la industrialización y la modernización

de la agricultura y de otras formas de producción. Los objetivos —dar más movilidad socio-económica al individuo y contribuir al desarrollo nacional— siguen siendo los mismos, pero atendiendo ahora tanto a la adquisición como a la retención de la capacidad de lectura y de escritura [Gorman, 1977]. Se trataba así de conseguir que las personas recién instruidas aplicasen sus conocimientos en su propio medio y de reducir, en consecuencia, la aceleración del éxodo rural.

Un número reducido de especialistas examinó la retención de las técnicas de lectura y escritura enseñadas en determinados programas. Por ejemplo, Roy y Kapoor [1975] siguieron a seiscientos treinta estudiantes, rurales y urbanos, hombres y mujeres, que habían terminado un programa de instrucción



La versión moderna del escriba. Josephine Powell, Roma.

básica en Lucknow, India, entre 1958 y 1966, y examinaron la relación entre la retención de las capacidades adquiridas y veinticinco variables independientes, utilizando a ese efecto distintas técnicas de correlación. Pudo comprobarse que la correlación entre el tiempo transcurrido después de la terminación de los estudios y las dimensiones de la familia era negativa en todas las muestras examinadas, y que el número de viajes efectuados fuera de Lucknow y la mayor lejanía del punto de destino de dichos viajes guardaban la más

fuerte correlación positiva con la retención de las competencias adquiridas. En las zonas rurales, las personas que habían alcanzado un nivel de instrucción suficiente para escribir una carta y leer periódicos y libros eran las que mejor retenían sus capacidades, probablemente, en parte, gracias a la práctica adquirida realizando esas funciones para sí mismas y para otros en su vida diaria. Ni el sexo ni la edad constituyeron un factor diferencial en el proceso de retención. En las muestras urbanas, el deseo de progresar, de desarrollarse

uno mismo y de mejorar las posibilidades laborales del hijo mayor fueron los factores más favorables para la retención; en cambio, la motivación no resultó un factor significativo entre los individuos de las muestras rurales. En este caso los mejores índices de predicción fueron el número de libros leídos, el contacto con los medios de comunicación y la propiedad de una radio o de un transistor, es decir, los estímulos directos, más que los beneficios diferidos. Las escuelas rurales se destacaron también por la eficacia de su adiestramiento, que pareció producir tasas más altas de retención que el de las escuelas urbanas. Estudios de análogo propósito, aunque rara vez tan pormenorizados, han sido efectuados por especialistas en sociología rural y planificadores de la enseñanza del lenguaje, con objeto de evaluar el efecto de los programas de alfabetización sobre el cambio social en los núcleos rurales. Ese tipo de investigaciones han puesto de relieve tres factores principales en la retención de la capacidad de lectura y de escritura: la necesidad de un vínculo estrecho entre la planificación de la enseñanza del lenguaje y la alfabetización, la importancia de dar oportunidades para el empleo oral de los conocimientos obtenidos mediante la alfabetización y, por último, la decisiva importancia de un apoyo institucional más allá de la familia.

La procedencia o improcedencia de que la lectura y la escritura sean enseñadas inicialmente en la lengua materna ha sido extremadamente debatida después del histórico axioma formulado por la Unesco en 1953, según el cual el mejor medio para enseñar es la lengua materna del alumno (Unesco, 1953). Desde entonces, los planificadores de la enseñanza del lenguaje y los alfabetizadores de las naciones en desarrollo han tratado de coordinar sus esfuerzos con objeto de establecer un sistema de escritura para las lenguas que previamente habían carecido de él, para normalizar una forma del lenguaje destinada a la escritura y para preparar cartillas adecuadas a las comunidades que sólo hablan lenguas locales [Engle, 1975]. Por lo general, esos esfuerzos han sido desplegados por institu-

ciones exteriores a la familia, como la iglesia, los grupos de educación rural o los movimientos de educación profesional, que han dado a las personas recién alfabetizadas un apoyo continuo y los materiales necesarios. Por ejemplo, un estudio reciente [Giesecke y Elwert, 1982] de un movimiento popular de alfabetización organizado por campesinos en el Benin meridional reveló que dicho movimiento, contrariamente a lo que sucede con la escuela oficial o con los programas oficializados de alfabetización de adultos, recurría para la codificación del lenguaje a recientes materiales escritos tomando como base las necesidades culturales locales según las veían los campesinos mismos, y que daba además oportunidades a los recién alfabetizados para que hablasen acerca de los conocimientos que habían adquirido con la lectura. A falta de cualquiera de esos apoyos, la retención de las competencias adquiridas comenzaba a atenuarse. En una población adulta con una tasa de alfabetización inferior al 1%, un grupo de autoayuda decidió preparar sus propios materiales de alfabetización compatibles con las formas orales y gráficas de la sociedad indígena. Durante siglos, la población local había transmitido conocimientos en forma de proverbios, canciones e historias, que se resumían en una frase proverbial, el *loo*. Esa frase podía también simbolizarse mediante un dibujo que representaba su esencia en símbolos, formando así un *loo-wema*. El grupo de autoalfabetización preparó folletos que contenían proverbios tanto dibujados como escritos. Todos los miembros del grupo disponían de copias, con lo que los folletos se hacían "públicos". Tradicionalmente, ciertos tipos de información habían sido controlados mediante formas de organización jerárquica, como los grupos religiosos *vodun* y, en fecha más reciente, por medio de las escuelas oficiales. La conversación en un medio institucional no jerárquico permitió a los recién alfabetizados superar sus temores previos de que lo que se aprendía en los libros daba poder para hacer daño a los otros. La conversación acompañó también la preparación de los textos (folletos con proverbios y cuadros de palabras para el

estudio), y en esa conversación los miembros del grupo pusieron de manifiesto la relación entre las parábolas escritas y el conocimiento tradicional, señalando los elementos compartidos que se utilizaban para interpretar textos autónomos y haciendo así posible una base de comprensión común. El grupo empezó asimismo a normalizar los distintos dialectos de la zona.

Junto con ese tipo de microexámenes de los programas de alfabetización en todo el mundo efectuados por los sociolingüistas y otros especialistas en ciencias sociales, se ha comenzado a manifestar una creciente atención por las relaciones entre las formas y usos orales y escritos del lenguaje. Los métodos de alfabetización han evolucionado en muchos lugares y adquirido características más apropiadas tanto a las estructuras como a los usos de las lenguas locales; los lingüistas y los educadores toman decisiones acerca de la ortografía, los tipos de ilustraciones y el contenido de las cartillas con conocimiento mayor de los modos de hablar y de comportarse de las comunidades que emplean lenguajes locales. Gudschinsky [1962] había propuesto que los criterios para establecer la ortografía, elaborar las cartillas e instruir a los futuros alfabetizados se basaran en las características estructurales de los lenguajes específicos de las poblaciones de que se tratará. Sin embargo, en la década de 1970 los sociolingüistas señalaron que los elementos del discurso, los usos del lenguaje oral y las formas de considerar el lenguaje en comunidades con hablas específicas tenían considerables efectos en la recepción de la alfabetización. Por ejemplo, Hollenbach [1979], a propósito de un grupo lingüístico de México, observó que dicho grupo consideraba el lenguaje como una forma de comunicación y no creía que pudiera desligarse de esa función. Los miembros del grupo estimaban que la forma lingüística de un enunciado no podía separarse de su contenido y no entraban en el juego lingüístico. En consecuencia, los métodos usuales de enseñanza de la lectura, que pasan de las letras a las sílabas y de ahí a las palabras y que luego modifican el orden de

estas últimas con objeto de organizarlas estructuralmente resultaron ineficaces para la instrucción del grupo referido. En cambio tuvieron que utilizarse como materiales iniciales de lectura breves narraciones conectadas entre sí y basadas en la vida diaria del grupo, en lugar de los habituales materiales "sencillos" preparados para principiantes.

Una cuestión recurrente en los trabajos actuales sobre alfabetización y lenguaje es la de la vinculación de la teoría con la práctica. En el pasado decenio, los sociolingüistas y otros expertos en ciencias sociales reexaminaron la alfabetización y efectuaron diversos progresos teóricos de importancia en la comprensión de los vínculos existentes entre las estructuras y los usos del lenguaje oral y escrito. Esos adelantos han ido mucho más allá de las prácticas pedagógicas en las aulas para llegar al análisis de la retención de las competencias del alfabetizado, las funciones de la lectura y de la escritura fuera de la clase y la importancia de los materiales y de las prácticas de enseñanza para la vida diaria, los hábitos orales y las afiliaciones institucionales de los recién alfabetizados. Esos progresos han permitido luego mejorar las prácticas y los materiales de instrucción y combinar la planificación de la enseñanza del lenguaje con el desarrollo y el mantenimiento de la alfabetización.

El contexto social

La necesidad de volver a evaluar la significación social de los programas de alfabetización se ha manifestado tanto dentro como fuera de las instituciones y de los grupos tradicionalmente dedicados a propagar la alfabetización en las naciones en desarrollo. En 1976, por ejemplo, la Unesco y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo prepararon conjuntamente un examen crítico de una docena de programas de alfabetización emprendidos en virtud del Programa Experimental Mundial de Alfabetización, que se había iniciado a fines del decenio de 1960. Dicho análisis mostró que, en algunas na-



La etnografía de la comunicación: contacto por radio en el Amazonas. Yves Billon/Atlas.

ciones, el trabajo de alfabetización había reforzado el *statu quo* y no había producido mejoramiento alguno en la situación general de las masas; en muchos proyectos parecía haberse considerado a los analfabetos como seres marginales no integrados en su sociedad; además, eran demasiadas las naciones que no habían tomado en cuenta las causas estructurales del analfabetismo [Programa Experimental Mundial de Alfabetización, 1976]. En pocas palabras, las promesas de la alfabetización habían quedado incumplidas tanto para los individuos como para las naciones.

Simultáneamente, tanto los historiadores sociales como los grupos de psicólogos, antropólogos y lingüistas empezaron a buscar nuevos métodos para evaluar los antecedentes y las consecuencias sociales de la alfabetización. Los historiadores examinaron en primer término las sociedades primitivas que habían pasado de formas de producción basadas en

las industrias agrícolas y caseras a los procesos de industrialización y urbanización. Casi todos esos estudios se efectuaron en naciones desarrolladas y se centraron sea en el período anterior al pleno logro de la nacionalidad o en el momento en que la nación se empeñó en un intenso esfuerzo de educación pública, tanto secundaria como superior, con objeto de preparar una mano de obra industrial. Combinando las perspectivas y los métodos de las ciencias sociales y de las ciencias de la información, Engelsing [1973] estudió la alfabetización en Alemania desde fines de la Edad Media hasta el siglo XX. Furet y Ozouf [1977], en un estudio de la difusión de la escritura desde los tiempos de la Reforma hasta finales del siglo XIX, mostraron que, contra lo que generalmente se creía, la Revolución Francesa no había sido un momento de verdadera importancia en la historia de la alfabetización. Los individuos habían aprendido gradualmente a leer y a escribir entre la

época de Juan Calvino y la de Jules Ferry (ministro francés de instrucción pública, 1879-1880, 1882), impelidos por dos necesidades: la de salvarse mediante el conocimiento de las Escrituras y la de tener acceso a la modernidad, cada vez más caracterizada por el uso de contratos escritos. La alfabetización se extendió de "arriba hacia abajo", de las élites a los campesinos, de las zonas urbanas a las rurales y del norte y el noreste a otras partes del país. Eisenstein [1979] trazó la historia de las comunicaciones y de las transformaciones culturales en los primeros tiempos de la Europa moderna y llegó a la conclusión de que los cambios ocasionados por la imprenta contribuyeron a que el hombre empezara a confiar menos en las causas divinas y más en el razonamiento matemático y en la cartografía. El nacimiento de la ciencia moderna fue favorecido por la ayuda que la imprenta facilitó para resolver problemas de traducción, divisiones lingüísticas y la tradicional falta de comunicación entre los medios universitarios y los medios artesanales. Tanto la vida intelectual como la vida espiritual de los primeros tiempos de la Europa moderna quedaron transformadas por el acceso a la imprenta y por las mayores oportunidades ofrecidas a los artesanos, a los impresores y al común de las gentes para debatir las ideas y las imágenes presentadas en forma impresa. Cressy [1980], en un estudio acerca de los efectos de la imprenta en la Inglaterra de los Tudor y de los Estuardo, mostró que sin embargo la adquisición de la capacidad de leer y escribir no aumentaba necesariamente la racionalidad ni las posibilidades de adquirir e incorporar información ni de adoptar decisiones políticas y religiosas. Más aún, la falta de instrucción no era una dificultad insuperable para el progreso económico. Las gentes no eran más sabias ni dominaban mejor su medio con la alfabetización.

En el caso de los Estados Unidos, varios historiadores reexaminaron las formas y las funciones de la alfabetización en el periodo colonial y en el siglo XIX. Lockridge [1974] hizo notar que en la época colonial en Nueva Inglaterra las jerarquías profesionales no esta-

ban creadas ni reforzadas por las diferencias en el nivel de alfabetización. Respecto del Canadá del siglo XIX, Graff [1981] señaló que las personas que habían aprendido a leer y a escribir no eran más aptas para apoyar causas benéficas, para controlar impulsos criminales o para ascender en la escala social que las que no habían adquirido esa instrucción. Además, tanto en Inglaterra como en los Estados Unidos, durante los periodos en que la alfabetización y la industrialización fueron objeto de esfuerzos máximos, las leyes económicas de la oferta y la demanda en las oportunidades de empleo impusieron niveles de alfabetización y de educación secundaria; sin embargo, no se registró una relación directa entre las capacidades obtenidas en la educación secundaria y el éxito profesional [Soltow y Stevens, 1981].

El examen de la correlación —causal, accidental o inexistente— entre la instrucción y los juicios y comportamientos morales, entre la alfabetización y la evolución de las estructuras de comportamiento social, fue no sólo fruto del trabajo de los historiadores sociales, sino también de las investigaciones de grupos de especialistas en ciencias sociales que empezaron a utilizar nuevos métodos y combinaciones de métodos para estudiar detenidamente las diversas formas de coexistencia de los usos orales y escritos del lenguaje en culturas de todo el mundo. Los antropólogos comprobaron que las hipótesis acerca de la alfabetización formuladas en función del tipo de desarrollo occidental no se confirmaban en otros medios culturales. Durante siglos, ciertas sociedades que conocían la posibilidad del lenguaje escrito no han adoptado la lectura y la escritura; además, incluso en las sociedades en que la lectura y la escritura existían, sus usos eran con frecuencia limitados y se circunscribían a un determinado conjunto de propósitos o a una reducida minoría —por lo general religiosa o económica— con acceso a la instrucción. Por otra parte, la limitación de la proporción de personas alfabetizadas en una sociedad no restringía las posibles funciones del lenguaje escrito. En una sociedad donde la masa de la población sólo tiene un acceso limitado a la instrucción, ésta puede tener una

gran variedad de funciones entre la minoría ilustrada o los especialistas en enseñanza. Asimismo, los antropólogos que habían estudiado sociedades en las que se había introducido la alfabetización comprobaron, previo nuevo examen, que cuando sus propósitos que se habían concebido como promesas no se materializaban, los individuos abandonaban las competencias adquiridas, como podían hacer con cualquier otra innovación social que hubiese quedado privada de función debido al cambio de las circunstancias sociales [Goody, 1968; 1977].

Acaso el más importante de dichos estudios haya sido la investigación efectuada por Scribner y Cole [1981] entre los vai de Liberia. Los psicólogos, lingüistas y antropólogos describieron detalladamente el contexto en que los vai utilizaban la instrucción indígena, y emplearon pruebas normalizadas para evaluar la capacidad cognoscitiva, demostrando así la importancia de las situaciones sociales específicas para los usos de la alfabetización, e identificaron redes institucionales y sociales para las que aquella podía ser de utilidad decisiva. Los investigadores mostraron asimismo que los objetivos, los efectos y los tipos de alfabetización en ese grupo eran muy distintos de los que se habían descrito previamente respecto de las poblaciones escolarizadas; sus métodos de investigación les permitieron distinguir entre los efectos de la alfabetización y los de la escolarización.

Con objeto de estudiar las tradiciones orales y escritas de comunidades específicas, varios sociolingüistas han utilizado un criterio etnográfico, que Hymes [1964] fue el primero en recomendar y que se conoce con la designación de etnografía de la comunicación. En aplicación de ese criterio se describen, para cada grupo específico, los límites de la colectividad física y social en la que la comunicación es posible, los límites y las características de las situaciones de comunicación, las condiciones de elección de oradores, oyentes, escritores y lectores, y los valores que determinan los estilos, las circunstancias y los contenidos del lenguaje escrito y oral en cada comunidad lingüística. Heath [1983], en un estudio de los

usos orales y escritos del lenguaje en dos comunidades obreras del sudeste de los Estados Unidos, mostró las profundas diferencias culturales existentes entre ambas comunidades en lo que se refiere a sus tradiciones orales y escritas. Dichas diferencias eran fundamentales respecto de casi todos los aspectos de su empleo del lenguaje, desde las experiencias iniciales de lectura y escritura de los niños hasta el modo en que los adultos percibían la información recibida en forma escrita y oral. En una de las comunidades estudiadas, compuesta por población obrera negra, los materiales escritos se utilizaban por lo general para apoyar la memoria o para confirmar informaciones ya recibidas por canales orales. Leer y escribir eran actividades públicas y sociales cuya significación se compartía y negociaba socialmente: una persona leía, mientras otras interpretaban su lectura aportando sus experiencias, con objeto de llegar a un consenso acerca de la significación. En la comunidad obrera blanca, la lectura era una actividad privada; tan sólo ciertas personas eran designadas para leer en alta voz e interpretar para los demás la significación de la palabra escrita. Ambas comunidades sólo dedicaban a la lectura unos pocos minutos al día y, por lo general, con fines instrumentales o de verificación, es decir, con objeto de obtener información acerca de necesidades prácticas o de comprobar o confirmar determinados hechos, como fechas, direcciones, etc. La escritura apenas se utilizaba en las dos comunidades, salvo para preparar listas o hacer breves anotaciones que ayudaban a recordar ciertos elementos aislados de información. En ambas comunidades se consideraba la escritura como una actividad propia de grupos ajenos a las comunidades obreras, en el entendimiento de que la escritura, a diferencia de la lectura, no tenía por qué ser hecha por ellos. En las ocasiones particulares en que se sentía la necesidad de escribir, cabía recurrir a ciertos individuos de la comunidad o a profesionales que no pertenecían a su grupo social. En ninguna comunidad había oportunidad de que sus miembros leyesen o escribiesen con alguna continuidad en sus ámbitos de trabajo. Y en

muy pocos puestos se requería algo más que el mínimo absoluto de lectura y escritura; en cambio, los empleadores valoraban el pensamiento lógico, la rápida interpretación de las instrucciones orales y la capacidad de efectuar sin error cálculos matemáticos sencillos. El conocimiento de los números, la capacidad de organización y la habilidad para mantenerse en un puesto eran requisitos exigidos a los trabajadores para un empleo con mucha mayor frecuencia que la capacidad de leer y escribir por sí misma. Muchas instituciones habían adoptado inconscientemente la política de tener "escribas" que efectuaban la mayor parte de los trabajos escritos de la organización, mientras que otros asumían casi por entero la responsabilidad de interpretar los materiales escritos.

Los dos grupos obreros diferían tan radicalmente entre sí como se diferenciaban de las características de los grupos ciudadanos blancos y negros que tenían poder en las escuelas y en los lugares de trabajo de la región. Las familias de esos medios orientaban a sus hijos, desde una temprana edad, hacia la lectura y la escritura, aislando fragmentos de determinados textos y utilizando preguntas didácticas para hacer que sus hijos hablaran acerca de la arbitrariedad de las ilustraciones y de las palabras, la descontextualización de la información que se encuentra en los libros con relación a la vida "real" y la autoritaria autonomía de los materiales escritos. En sus puestos de trabajo, numerosos hombres y mujeres de esas comunidades actuaban como escribas, leyendo y escribiendo para la institución en general o para determinados individuos de ésta. En el hogar, solían leer y escribir mucho y utilizaban frecuentemente materiales escritos con fines recreativos o críticos.

En todos los estudios del contexto social de la alfabetización se han examinado los dos principios básicos que han orientado los programas correspondientes, tanto en los países desarrollados como en los que se encuentran en vías de desarrollo, durante el siglo XX: el valor de sustitución y el valor instrumental de la alfabetización. Dichos estudios han

dejado ya claramente establecido que la estricta dicotomía entre las tradiciones orales y escritas no representa con exactitud los usos del lenguaje oral y escrito en las distintas culturas o situaciones. Además, la función de la alfabetización como factor de cambio —económico, social o individual— guarda una extrema dependencia respecto de otros muchos factores, como la distancia de los centros urbanos, las dimensiones de la familia, el crecimiento económico regional y el apoyo institucional de la comunidad en cuestiones relacionadas con los usos orales y escritos del lenguaje.

Otra consecuencia del estudio de los contextos sociales de la alfabetización ha sido la atención renovada que se otorga a los modos en que la información y sus procesos de almacenamiento y análisis crítico influyen sobre otras formas de comportamiento [Tannen, 1982]. Esas cuestiones son de interés para las sociedades que están empezando a recibir la acción alfabetizadora, así como para aquellas donde circula actualmente un volumen considerable de material impreso en lenguas indígenas; el mismo tipo de problemas se plantea ahora respecto de la instrucción automatizada en diversas naciones. ¿Cómo intercambian conocimientos e incorporan nueva información en sus comunidades lingüísticas los distintos grupos de todo el mundo? ¿Qué sucede, en particular, cuando la información que previamente sólo se había transmitido en forma oral se confía a la escritura en una lengua indígena? El paso de las formas orales a las formas escritas puede suponer un cambio en la concepción del conocimiento, que deja de ser un cuerpo constante de información susceptible de ser aprendida mediante la narración, las interacciones y la comunicación con el mundo de los espíritus o entre interlocutores directos, para aparecer como una base ilimitada de información que se elabora en todo momento y se adquiere en etapas progresivas [Goody, 1977]. Hay que tener en cuenta, asimismo, que la diferencia de concepciones implica nuevos modos de transmisión: la previa confianza en las respuestas directas queda sustituida por la

formalización del aprendizaje. En los programas oficiales de alfabetización los niños y los adultos se encuentran ante información descontextualizada en situaciones que requieren trabajos centrados en la composición, una repetición fuera de contexto y, con frecuencia, una retención literal.

Una cuestión de capital importancia para muchas naciones, una vez que la escolarización oficial y los programas de alfabetización para adultos prometen capacitar a los individuos para la lectura y la escritura, es la literatura indígena. A partir de los años sesenta, sobre todo, tanto los países en desarrollo como los grupos minoritarios de los Estados Unidos y de las naciones de Europa han deseado preservar sus textos literarios tradicionales y difundir las formas actuales de sus textos orales. Los autores de esos grupos están publicando materiales en la actualidad y exigen que se recojan las tradiciones vivas de sus grupos respectivos con objeto de que los futuros autores puedan conocer e incorporar las estructuras indígenas del discurso en su propia escritura. En dos volúmenes de prosa africana, W. H. Whiteley [1964], un planificador de la enseñanza del lenguaje, presentó una selección de textos orales y escritos tradicionales, compuesta no sólo de cuentos y leyendas folklóricos, sino de oratoria y de conversaciones en las que los proverbios y los acertijos tienen un decisivo valor estilístico y desempeñan funciones importantes, por cuanto revelan los sustratos de sentido de las palabras del orador y su particular estilo de expresión oral. En esos volúmenes, Whiteley puso de manifiesto diferencias en la condición de los narradores y de los escritores de historias, diferencias entre las formas de literatura oral y escrita y variaciones en el tipo de competencias requeridas para uno u otro modo de expresión. Actualmente, en numerosos programas de alfabetización emprendidos en Africa se utilizan textos históricos orales, recogidos de los ancianos de la comunidad, como introducción al material de lectura. Por otra parte, numerosos africanos educados están insistiendo actualmente en la necesidad de que los escritores africanos como Amos

Tutuola, D. O. Fagunwa, C. O. D. Ekwensi y C. Achebe sean incluidos en los cursos de literatura y de historia de la educación secundaria y superior, con objeto de que los jóvenes no crezcan en la ignorancia de los valores propios a causa de una educación basada en los modelos literarios europeos. Quizá tenga todavía mayor importancia el creciente reconocimiento de que ciertas formas tradicionales de hablar, que pueden consistir en utilizar proverbios para ilustrar lo que se dice, en recordar a los oyentes experiencias compartidas o en profundizar al extremo un argumento utilizando múltiples y redundantes metáforas, deben conocerse y asimilarse, pues permiten comprender mejor las estructuras de pensamiento o establecer el vínculo entre diferentes elementos del conocimiento.

Elementos cognoscitivos y lingüísticos

En el esfuerzo que siguen desplegando para comprender la relación entre alfabetización y cognición, los sociolingüistas no sólo han efectuado estudios a largo plazo de los usos del lenguaje en medios comunitarios e institucionales, sino que han colaborado con los psicolingüistas y los expertos en psicología del conocimiento para examinar las diferencias entre los procedimientos y los productos del lenguaje oral y escrito. En el curso de los últimos años, se han destacado dos temas, a saber: a) diferencias entre el discurso escrito y el discurso oral; y b) función de la memoria, de la atención y de la conciencia en la organización de los enunciados orales y escritos.

El primer grupo de investigadores ha examinado, tanto en laboratorio como en situaciones reales, la forma de decir y de escribir textos —por lo general historias— que tienen los adultos y los niños. Dichos estudios muestran las considerables diferencias que existen entre las culturas con relación a los juicios acerca de los estilos apropiados para presentar la misma información oralmente o por escrito. En las sociedades muy



Historietas expuestas en la calle en Zian, China. Pueden leerse allí mismo, por un precio reducido.
Jean-Louis Boissier.

instruidas, los textos orales tienden a ser más largos que los escritos; los primeros se presentan en forma fragmentada y con circunloquios, por comparación con los textos escritos que resultan más integrados y coherentes. Las unidades de significación que tienen diferentes funciones se presentan con distinta frecuencia en los dos tipos de texto. Por ejemplo, las personas de habla inglesa utilizan más adverbios y más conjunciones temporales y subordinantes en las versiones escritas; en las versiones orales, emplean más verbos y adjetivos y conjunciones coordinativas y adversativas. Por otra parte, las ocasiones en que se recurre a textos orales y escritos y las normas para hablar acerca de lo escrito obedecen a reglas estrictas en cada sociedad; en las sociedades que tienen una gran confianza en la escolarización oficial, los textos escritos son portadores de autoridad, se apartan de los contextos cotidianos y ponen de manifiesto la generalización de las normas.

En las sociedades de tradición oral, se desarrolla con rapidez el sentimiento de que hay estilos apropiados para la información escrita que son distintos de los utilizados en el habla ordinaria. Los textos orales puestos en forma escrita suelen no ser adecuados para las personas recién instruidas; pueden éstas recomendar formas de preparar los textos que hagan su presentación escrita más aceptable. Los falsos comienzos, los préstamos lingüísticos, los imperativos, las repeticiones y la elisión de vocales y de consonantes son elementos señalados con frecuencia como inapropiados para el lenguaje escrito por los miembros de comunidades lingüísticas que han aprendido muy recientemente a escribir su lengua.

Los sociolingüistas que estudian la organización de los textos orales en distintas culturas se han unido a los teóricos de la literatura y a los expertos en psicología del conocimiento para considerar la función de la memoria en la

evocación oral y escrita del pasado. Los primeros teóricos de la literatura desearon entender cómo se componían y transmitían los poemas épicos orales. Lord [1960] supuso que los cantores recordaban y recomponían los poemas épicos, no palabra por palabra, sino por fórmulas. Ulteriormente, los lingüistas, los antropólogos y los sociolingüistas han estudiado las estructuras de las fórmulas y sus combinaciones con objeto de explicar textos orales desde Homero hasta las sociedades africanas de hoy [Stolz y Shannon, 1976; Finnegan, 1977]. Algunos investigadores han estudiado también los efectos que se producían en los cantores cuando se les proporcionaba una forma escrita de los textos; en algunas sociedades, la espontaneidad y la pérdida de capacidad para recordar largos fragmentos parece caracterizar a los que conocen las versiones escritas del texto; en otras sociedades, el conocimiento de la versión escrita no opera diferencia alguna.

En las sociedades en las que se les acostumbra desde muy temprana edad a oír historias antes de dormirse y se les hacen preguntas acerca de esas historias, los niños recuerdan las narraciones según un esquema básico y desarrollan su forma de contar y de escribir historias tratando de ajustarse a los modelos bien establecidos de las narraciones que se les leen antes de la escuela o que ellos mismos leen en ésta: las fórmulas de introducción, la descripción de los personajes y los ambientes, y la evaluación del contenido se desarrollan con las narraciones. Para aprender a escribir con un estilo expositivo eficaz, el niño no sólo ha de tener conocimientos suficientes del contenido, sino que también debe saber apartarse de sí mismo y generalizar los elementos contenidos en la narrativa para llevarlos a situaciones distintas de la exposición concreta en la que esté trabajando.

Conclusiones

En los próximos decenios se producirá sin duda un considerable aumento de las investigaciones sobre hábitos orales y escritos gracias a

los esfuerzos desplegados en forma conjunta por una gran diversidad de expertos en ciencias sociales. Las contribuciones específicas de los sociolingüistas en los últimos veinte años se han caracterizado, sobre todo, por un intento de situar los textos en sus contextos y de examinarlos en distintos grupos sociales, situaciones e instituciones. Hasta mediados de los años setenta, la familiar noción dicotómica de sociedades de expresión oral y de expresión escrita ya había sido revisada; en palabras de Hymes, "no cabe establecer una generalización válida acerca de culturas de expresión *oral* por contraposición a culturas de expresión *escrita*" [Hymes, 1973]. En la década siguiente, se ha visto cómo los sociolingüistas, utilizando métodos que van de la lingüística y el análisis del discurso a la etnografía de la comunicación, han descrito con creciente detalle y en medios específicos las formas y los usos del lenguaje oral y escrito. Esa investigación no sólo revela que hay una identidad de hábitos orales y escritos en las distintas culturas, sino que no existe un modelo unilíneal de desarrollo para la adquisición de la escritura por los individuos. Ciertos historiadores sociales, como Graff [1979; 1981] se oponen también a la idea de una vía unilíneal de desarrollo para las sociedades o las naciones que adquieren y desarrollan la escritura.

Tal vez en las próximas décadas, los sociolingüistas, junto con otros especialistas en ciencias sociales, puedan responder a algunas de las preguntas planteadas en la conferencia sobre alfabetización celebrada en 1964 [Hayes, 1965], en la que participaron investigadores con amplios conocimientos prácticos y teóricos de todos los temas aquí discutidos: la alfabetización, el estudio de los contextos sociales y los elementos cognoscitivos y lingüísticos que concurren en las formas y usos del lenguaje escrito. Dichas preguntas y sus subcomponentes podrían formularse como sigue:

- ¿Qué se entiende por alfabetización y cómo cabe medir el grado de alfabetización?
- ¿Qué consideraciones lingüísticas y pedagógicas han de tenerse en cuenta, en primer

término, al abordar los problemas básicos de la instrucción alfabetizadora?

- a) ¿Cuál es "la situación lingüística"? Es decir, ¿se ha trazado el mapa lingüístico de la zona?
 - b) ¿Qué consideraciones lingüísticas influyen en la elección del lenguaje de enseñanza?
 - c) ¿Qué consideraciones lingüísticas han de tenerse presentes al preparar los materiales didácticos?
 - d) ¿Qué criterios pedagógicos pueden orientar la elección de la lengua de enseñanza?
 - e) ¿Convendrá que los hablantes monolingües de una lengua minoritaria sean directamente alfabetizados en la lengua oficial?
 - f) ¿Convendrá utilizar la forma literaria altamente especializada de una lengua en los materiales didácticos iniciales?
- ¿Qué medidas han de adoptarse para mantener la capacidad de lectura y de escritura, una vez que los individuos han adquirido la competencia básica?
- ¿Qué relación existe entre los objetivos y el funcionamiento de los programas de alfabetización de adultos y los objetivos y el funcionamiento de los sistemas escolares?
- ¿Qué lugar ocupa la alfabetización en el programa global de desarrollo comunitario?
- ¿Qué servicios de apoyo necesita un programa en gran escala de alfabetización de adultos?
- ¿Qué factores han de determinar la selección y el adiestramiento de los alfabetizadores?
- ¿Cómo se puede evaluar la eficacia de un programa de alfabetización?
- ¿Cuáles son las principales estrategias de enseñanza que pueden utilizarse en un programa de alfabetización de adultos?
- ¿Cuáles son los estadios óptimos de un programa de alfabetización en gran escala y cuáles son los principales problemas?

Ya hemos indicado que, en determinados lugares del mundo, algunas de estas preguntas, si no todas, han recibido al menos en parte una respuesta; en numerosos programas y centros de investigación se tiene hoy una noción mucho más precisa de los tipos de información necesaria para responder a las cuestiones referidas que la que tenían los alfabetizadores o los investigadores hace veinte años. Sin embargo, antes de que podamos disponer de respuestas satisfactorias y de información suficiente para la planificación de programas en muchos lugares de todo el mundo, los sociolingüistas y otros especialistas en ciencias sociales deben proseguir su trabajo a largo plazo en diversas comunidades y situaciones. Por su parte, los historiadores sociales, los expertos en psicología del conocimiento y los teóricos de la literatura han de seguir prestando creciente atención a las estructuras y usos del lenguaje en sus estudios de la alfabetización y de las relaciones entre sus elementos y las tradiciones orales. También los sociolingüistas han de seguir aprovechando el saber de otros especialistas en ciencias sociales, en la medida en que traten de responder a preguntas de tan capital importancia para la investigación como las planteadas por la necesidad de distinguir entre los antecedentes y las consecuencias de la alfabetización para los individuos o de determinar el modo de relación de las características gramaticales superficiales con la historia y los procesos recuperadores de información de la memoria humana. Así pues, todo progreso importante de las investigaciones sobre alfabetización habrá de ser el fruto de una creciente cooperación a largo plazo entre los especialistas en ciencias sociales y de la extensión de la acción investigadora a nuevos lugares y distintas culturas.

Traducido del inglés



La difusión de la imprenta: Allahabad, India. Henri Cartier-Bresson.

Referencias

- BLOOMFIELD, Leonard. 1933. *Language*. Londres, Allen and Unwin.
- CONFERENCIA INTERNACIONAL DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA. 1964. *Alfabetización y Educación de Adultos*. París, Unesco.
- CRESSY, David. 1980. *Literacy and the social order: reading and writing in Tudor and Stuart England*. Cambridge, Cambridge University Press.
- EISENSTEIN, Elizabeth L. 1979. *The printing press as an agent of change*. Vol. I y II. Cambridge, Cambridge University Press.
- ENGELSING, Rolf. 1973. *Analphabetentum und Lektüre: zur Sozialgeschichte des Lesens in Deutschland zwischen feudaler und industrieller Gesellschaft*. Stuttgart, J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung.
- ENGLE, Patricia Lee. 1975. *The use of vernacular languages in education*. Washington, D.C., Center for Applied Linguistics.
- FINNEGAN, Ruth H. 1970. *Oral literature in Africa*. Londres, Clarendon.
- FURET, François; OZOUF, Jacques. 1977. *Lire et écrire: l'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry*. París, Editions de Minuit.
- GIESECKE, Michael; ELWERT Georg. 1982. Adult literacy in a context of cultural revolution. Documento presentado en el Congreso Mundial de Sociología, subsección 9, México.
- GOODY, Jack (dir. publ.). 1968. *Literacy in traditional societies*. Cambridge, Cambridge University Press.
- . 1977. *The domestication of the savage mind*. Cambridge, Cambridge University Press.
- GORMAN, Thomas P. (dir. publ.). 1977. *Language and literacy: current issues and research*. Teherán, International Institute for Adult Literacy Methods.
- GRAFF, Harvey J. 1979. *The literacy myth: literacy and social structure in the nineteenth-century city*. Nueva York, Academic Press.
- GRAFF, Harvey J. 1981. Reflections on the history of literacy. *Humanities in Society*. Vol. 4., p. 303-333.
- GUDSCHINSKY, Sarah C. 1962. *Handbook of literacy*. Norman, University of Oklahoma.
- HAYES, Alfred S. (dir. publ.). 1965. *Recommendations of the Work Conference on Literacy held for the Agency for International Development May 23-28, 1964*. Washington, D.C., Center for Applied Linguistics.
- HEATH, Shirley Brice. 1983. *Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge, Cambridge University Press.
- HOLLENBACH, Barbara E. 1979. "The importance of naturalness in literacy materials." En: M. Wendell (dir. publ.), *Notes on literacy*, p. 7-10, Dallas, Texas, Summer Institute of Linguistics.
- HYMES, Dell H. 1973. On the origins and foundations of inequality among speakers. En: E. Haugen y M. Bloomfield (dirs. publ.), *Language as a human problem*, p. 74-86, Nueva York, Norton & Company.
- . 1964. Toward ethnographies of communication. En: J. J. Gumperz y D. H. Hymes (dirs. publ.), *The ethnography of communication*. *American Anthropologist*, vol. 66, n.º 6, 2.ª parte, p. 1-34.
- LOCKRIDGE, Kenneth A. 1974. *Literacy in colonial New England*. Nueva York, W.W. Norton.
- LORD, Alfred. 1960. *The singer of tales*. Cambridge, Harvard University Press. (Harvard Studies in Comparative Literature, 24).
- NEUS, Karel. 1961. *Las cartillas de alfabetización: preparación, evaluación y empleo*. París, Unesco.
- ONG, Walter J. 1982. *Orality and literacy: the technologizing of the word*. Londres, Methuen.
- PROGRAMA EXPERIMENTAL MUNDIAL DE ALFABETIZACIÓN. 1973. *Practical guide to functional literacy*. París, Unesco.
- . 1976. *Evaluación crítica*. París, Unesco.
- ROSENBERG, Bruce A. 1970. *The art of the American folk preacher*. Nueva York, Oxford University Press.
- ROY, Prodipto; KAPOOR, J.M. 1975. *The retention of literacy*. Nueva Delhi. Macmillan.
- SCRIBER, Sylvia; COLE, Michael. 1981. *The psychology of literacy*. Cambridge, Harvard University Press.
- SOLTOW, Lee; STEVENS, Edward. 1981. *The rise of literacy and the common school in the United States*. Chicago, University of Chicago Press.

STEIN, Nancy; TRABASSO, Tom. 1982. 'What's in a story: an approach to comprehension and instruction. En: R. Glaser (dir. publ.), *Advances in instructional psychology*, vol. 2, Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum.

STOLZ, B. A.; SHANNON, R. S. 1976. *Oral literature and the*

formula. Ann Arbor, University of Michigan Press.

STUBBS, Michael. 1980. *Language and literacy: the sociolinguistics of reading and writing*. Londres, Routledge & Kegan Paul.

TANNEN, Deborah (dir. publ.). 1982. *Spoken and written*

language: exploring orality and literacy. Vol. IX, *Advances in discourse processes*. Norwood, N.J., Ablex.

WHITELEY, W.H. (dir. publ.). 1964. *A selection of African prose*. Vol. I, *Traditional oral texts*; vol. II, *Written prose*. Oxford, Clarendon Press.

La organización social mediatizada por los textos*

Dorothy E. Smith

La finalidad de este artículo es hacer notorio desde un punto de vista sociológico un fenómeno que venía pasando extraordinariamente desapercibido y que —al menos en la sociedad contemporánea— invade todas las esferas de la vida. Nos afecta sin cesar y no dejamos de participar en él: este artículo, esta revista y el acto de leerlos son, sin duda, algunas de sus manifestaciones. Se trata del fenómeno de la comunicación, la acción y las relaciones

sociales mediatizadas por los textos. Como intelectuales, nos parece muy natural, tanto como el suelo por el que caminamos o el aire que respiramos. Y sin embargo, no sólo constituye el campo de batalla y el arma de nuestra labor profesional, sino que, al mismo tiempo, penetra en nuestra vida diaria por múltiples caminos. Obtenemos pasaportes, certificados de nacimiento, billetes de estacionamiento; llenamos formularios para solicitar empleos, suscribir pólizas de seguro, obtener los servicios del dentista; nos otorgan grados, títulos, diplomas; pagamos facturas e impuestos; leemos y contestamos anuncios; elegimos la comida en el menú del restaurante, vamos a la farmacia con la receta del médico, escribimos cartas a los periódicos; vemos televisión, vamos al cine, etcétera, etcétera. Estamos supeditados a dia-

rio, mucho más de lo que suele pensarse, a un proceso de inscripciones: a la necesidad de contar con los signos impresos o escritos y de obrar al dictado de ellos. La tecnología de las computadoras acentúa ahora la omnipresencia de ese proceso documental o textual. Y a medida que éste se modifica radicalmente y su esfera de organización se amplía, advertimos que posee una dimensión política que afecta a nuestra vida privada. Pero los sociólogos rara

vez han prestado atención a este proceso. En el estudio de la comunicación, el modelo dominante ha sido el de la comunicación cara a cara, aunque el objeto de la investigación fuera la organización en gran escala; o se ha basado en el modelo científico natural de la comunicación de informaciones, que da por supuesto precisamente lo que en el contexto de la comunicación me-

diatizada por los textos no puede darse por supuesto: la construcción social del mensaje o la información propiamente dicha.

Siendo mi propósito poner de relieve la función que los documentos o los textos desempeñan en las relaciones sociales, no he intentado realizar un análisis completo de los

Dorothy E. Smith es actualmente profesora del Departamento de Sociología de la Educación del Ontario Institute for Studies in Education, 252, Bloor Street, W., Toronto, Ontario M5S 1V6. Ha escrito y publicado diversos trabajos especializados sobre los documentos y textos como elementos de la organización social y sobre sociología de la mujer. Tiene en preparación la obra *The social organization of knowledge*.

* Conversar con Nancy Jackson ha sido de gran ayuda para elaborar este artículo.

estudios sociológicos sobre los materiales textuales. Por ahora, será más importante exponer en este breve espacio las grandes posibilidades que ofrece este campo de investigación. Como veremos, se interrelaciona considerablemente con otros, en especial con la etnometodología en la que tiene, sin duda, sus orígenes. No es mi intención definir otro coto exclusivo y competitivo, sino, por el contrario, ampliar nuestra capacidad de investigar un fenómeno que está necesariamente presente en otros sectores de la investigación sociológica, aunque por lo general no se advierta su presencia. Es más: existen coincidencias parciales con otras disciplinas, como es obligado en todo sector de la sociología relacionado con el lenguaje. El vocabulario que aquí empleamos coincide, aunque sólo en parte, con el que suele utilizarse en otras esferas de la investigación, en particular los trabajos metaepistemológicos de Foucault, y las impresionantes exploraciones estructuralistas, post-estructuralistas y hermenéuticas —en rápida expansión— de textos literarios que representa la labor de Barthes, Iser, Kristeva, Derrida y otros. He evitado las definiciones exactas precisamente porque los fenómenos textuales parecen llamados a desbordar el marco estricto de nuestras disciplinas, y todavía ignoramos qué nuevas relaciones cristalizarán en nuestra terminología.

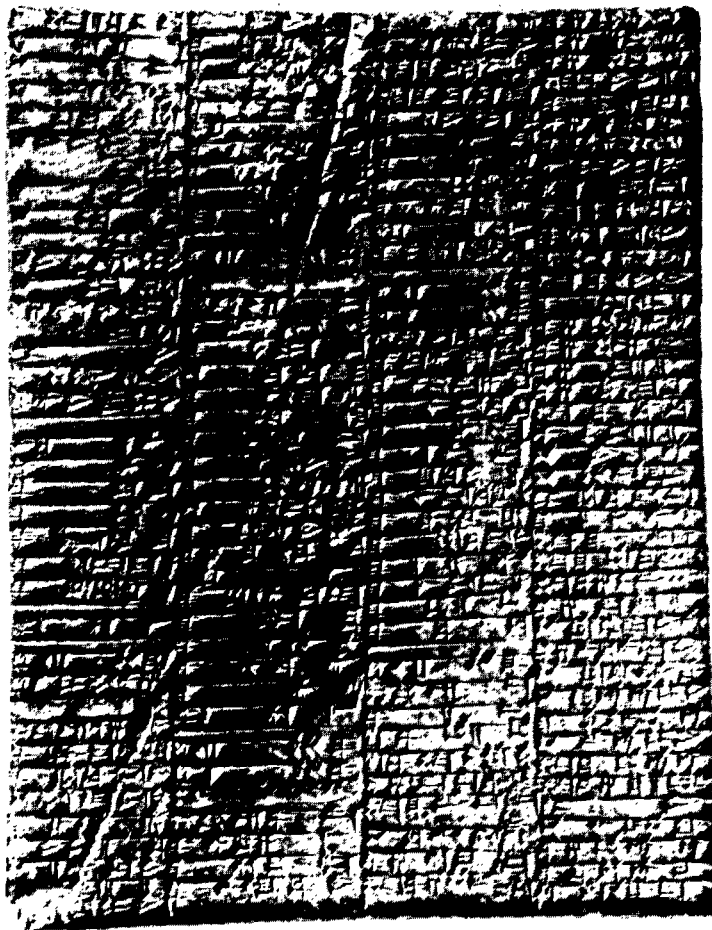
Algunas consideraciones elementales

La principal característica de las formas de organización social mediatizadas por los documentos y los textos es que son dependientes y utilizadoras de la aptitud del documento para materializar y preservar un conjunto de palabras definido que ha de ser independiente de su historicidad local.¹ Plasmado el significado en el texto, es decir en su forma material permanente, extrae su sentido de los procesos dinámicos de su construcción transitoria y de las vicisitudes de su elaboración. En las sociedades no alfabetizadas, o anteriores a la imprenta, la concentración del significado en

una forma no supeditada a la temporalidad esencial del proceso social vivido recaía en el ritual, el megalito y la imagen, mientras que en nuestros días, los modos extratemporales de significado se crean en forma escrita o impresa;² son formas permanentes o semipermanentes que se han tornado rutinarias y triviales y han transformado nuestras relaciones con el lenguaje y el significado y la relación entre ambos. En ausencia de oradores, hablan los textos; el significado se aísla del contexto local de interpretación; el “mismo” significado [Olson, 1977] puede darse simultáneamente en una multiplicidad de situaciones sociales y temporales diferentes [Benjamin, 1969]. En la formación distintiva de la organización social mediatizada por los textos, su capacidad de trascender el carácter esencialmente transitorio de los procesos sociales y de mantenerse uniforme en situaciones locales separadas y diversas constituye la clave de su fuerza peculiar (aunque esa transcendencia sea en sí misma un logro de los procesos sociales transitorios).

El descubrimiento etnometodológico

El descubrimiento del documento como elemento constituyente importante de las relaciones sociales debe atribuirse a la etnometodología. En su formulación inicial, Garfinkel insiste reiteradamente en que la documentación organizativa no puede entenderse como un enunciado objetivo que el sociólogo podría tratar independientemente de sus usos organizativos y del contexto en que se producen e interpretan. Por el contrario, el sentido y la racionalidad de tales prácticas documentales se logran, y deben lograrse, en situaciones históricas locales [Garfinkel, 1967]. La etnometodología hace hincapié en que el significado, la racionalidad, la facticidad, etc. son esencialmente productos de esas situaciones históricas locales y se realizan en ellas. Esto ha abierto el camino a la investigación del razonamiento, la facticidad, la racionalidad, la significación, no como procesos que tienen



La historia transmitida por los textos: tablilla administrativa sumeria, de aproximadamente 2040 A.C., en la que se informa sobre la distribución de raciones de cebada a los prisioneros de guerra (mujeres y niños) utilizados como esclavos del rey de Ur. Musée du Louvre, París.

lugar en la mente del individuo, sino como prácticas sociales. A mi juicio, estos descubrimientos se basan en la aparición de formas de organización social que no eran características de las sociedades de hace cien años. Estas formas exteriorizan la conciencia social en prácticas sociales que objetivan el razonamiento, el conocimiento, la memoria, la toma de decisiones, el juicio, la evaluación, etc., como propiedades de la organización o el discurso formal, y no como propiedades de los individuos. Por supuesto, en la vida diaria las realizan personas que, de ese modo, intervienen y participan en formas objetivadas que

constituyen relaciones organizativas y discursivas ajenas a su control. Estas formas objetivadas y objetivadoras de relaciones son esencialmente textuales.

El carácter documental del aparato de gobierno

Las sociedades industrializadas contemporáneas más avanzadas están organizadas en todos sus aspectos por formas de gobierno mediatizadas por los textos. Los procesos de organización que ejecutan, controlan, regulan,

informan y ordenan en las diversas esferas de gobierno, dirección, administración, relaciones discursivas, organizaciones profesionales, etc. forman un aparato vagamente coordinado al que llamaremos aparato de gobierno. En sociología, estas formas suelen denominarse sistemas de acción racional. Se caracterizan por la capacidad de reproducir las mismas formas, relaciones, modos de proceder, etc. en los diversos contextos que abarcan. En esa capacidad, son esenciales las bases documentales que objetivan el conocimiento, la organización y los procesos de decisión, distinguiendo lo que hacen por sí mismos los individuos de lo que hacen por vía de organización o discurso, y constituyendo con ello propiedades de organización formal o de discurso que no cabe atribuir al ámbito individual.

Aclaremos con un ejemplo la noción de conciencia social objetivada en cuanto propiedad de organización y su relación con los documentos. Un conjunto de textos con los que he trabajado consta de dos relatos del mismo suceso: una confrontación entre la policía y el público, en la calle, que tuvo lugar en los años sesenta en los Estados Unidos [Darrough, 1978; Eglin, 1979; Smith, 1982]. En una de las versiones, se narra el suceso desde el punto de vista de un testigo ocular y el relato se limita a lo que éste pudo ver desde donde se encontraba y a la duración de los hechos que presencié. La segunda versión es una respuesta publicada por la oficina del alcalde, que contiene el resultado de las investigaciones efectuadas sobre el asunto por el jefe de policía. La versión de los hechos es completamente distinta. Es una exposición organizacional. No se consideran los hechos desde una posición determinada, y no pueden identificarse ni el narrador ni sus puntos de observación. Además —y en este caso es de particular importancia— el marco temporal es totalmente diferente.

En un párrafo de la narración del testigo se dice que la policía registró a un joven con cierta brusquedad. En la versión del alcalde, se relata el mismo episodio de una manera bastante distinta, incluyendo al joven en la

categoría organizacional y judicial de “menor de edad” (“el joven era menor de edad”), y se dice que más tarde fue acusado de “ser un menor en posesión de bebidas alcohólicas” y declarado culpable. En esta última descripción se nos aparta inmediatamente de la secuencia de los hechos localmente observada para introducirnos en el marco temporal organizacional. La continuidad del procedimiento que supone acusar a un individuo de una infracción y declararlo culpable representa un proceso ampliado de organización en el que interviene el trabajo de varias profesiones —policía, oficiales de los tribunales, tal vez abogados, asistentes sociales o agentes judiciales de vigilancia—. La coordinación se efectúa mediante una inscripción en un registro, que constituye “el expediente” del joven en cuestión, según el cual pueden interpretarse sus actuaciones en casos concretos. El empleo de este lenguaje y de estas referencias nos sitúa de inmediato en una estructura temporal que trasciende el presente del observador, reduciendo así los sucesos locales a un ejemplo, a un mero momento, en un proceso social ampliado. Tener un expediente, ser conocido por la policía, es un hecho organizacional que confiere un carácter especial a quien figure en los archivos de una organización. Es una forma de conciencia social que constituye una propiedad de la organización, y no de la reunión de individuos en un lugar y un momento determinados.

Estas son, por supuesto, las formas de relaciones sociales que Weber analiza considerando como formas de dominación legales y racionales, en su época centradas particularmente en el proceso burocrático [Weber, 1968]; pues la burocracia es, por excelencia, el modo de gobierno que hace que el poder sea impersonal y que la organización sea independiente de personas concretas y de situaciones locales. Para Weber, los documentos son un elemento esencial del proceso burocrático. En su tiempo, la transferencia de las funciones de la conciencia social de los individuos a las prácticas documentales de organización formal no había alcanzado aún el grado de elaboración técnica que ha adquirido con la



El carácter documental del aparato burocrático de gobierno. H. Roger-Viollet.

computadora. Hoy día, la organización en gran escala inscribe sus procesos en modos documentales que constituyen un rasgo permanente de su funcionamiento. Por ejemplo, las copias múltiples de formularios en que se inscriben las anotaciones para un procedimiento organizativo ejercen una función coordinadora que viene a substituir la antigua estructura de funciones y de reglas escritas. Esta evolución hace que las funciones de organización sean cada vez más independientes de los individuos. En los últimos cien años se ha establecido gradualmente un sistema de conciencia organizativa que expresa el conocimiento en un modo documental y transpone lo que antes eran juicios, presentimientos, conjeturas, etc. del individuo en fórmulas destinadas a analizar datos o hacer evaluacio-

nes. Y así, el juicio, la retroinformación, la información y la coordinación se convierten en procesos objetivados, documentales, y no subjetivos.

El carácter documental del aparato de gobierno: el discurso

Al examinar las prácticas documentales del aparato de gobierno, hemos empleado alguna vez el término "discurso". Designamos con él las formas de comunicación e interrelación mediatizadas por los documentos: boletines, revistas, periódicos, libros, televisión, cine, etc. Son éstas formas contemporáneas características de la organización social que se entrecruzan con las estructuras, en gran

medida jerárquicas, del Estado, el comercio y otras organizaciones formales. Comprenden el discurso científico, así como los discursos textuales públicos de los medios de comunicación. Sus procesos ideológicos sirven para coordinar emplazamientos del aparato de gobierno que pertenecen a jurisdicciones diferentes. Cuando situamos estas prácticas en la organización social del discurso mediatizado por los textos, podemos empezar a definir como verdaderas prácticas y relaciones sociales lo que de otro modo se percibe, más bien de manera amorfa, como cultura e ideología. El discurso crea formas de conciencia social que no son tópicas, sino que son exteriores respecto del sujeto local. Incluso las formas ideológicas que no suprimen la presencia del sujeto producen, como señala Foucault, el efecto de suspender el sujeto real, de manera que el sujeto, en ese texto, "es un lugar vacante que, de hecho, pueden llenar diferentes individuos" [Foucault, 1972]. Así, por ejemplo, los anuncios de televisión que muestran al ama de casa, el piso del hogar resplandeciente y la cera de lustrar, ofrecen una coordinación ideológica de las relaciones sociales entre consumidores y productores. Tanto si el ama de casa en cuestión se identifica o no con la imagen de la que aparece en el anuncio, el piso que aparece en la pantalla se convierte en una norma visual propia en función de la cual la telespectadora puede evaluar el suyo y considerarlo deficiente. El discurso desarrolla la moneda de cambio ideológica de la sociedad, proporcionando esquemas y métodos que transponen las realidades tópicas en formas conceptuales y categoriales normalizadas. Las prácticas ideológicas vinculan lo tópico y lo discursivo mediante círculos interpretativos, con lo que los ejemplos tópicos hacen referencia al "texto".³

El propio discurso es una organización social mediatizada por los textos. Nociones tales como la de la intertextualidad llevan a investigar la manera en que un texto determinado depende de otros. No obstante, al distinguir el modo en que funcionan los textos como constituyentes de las relaciones o las

líneas de acción sociales, lo que más nos interesa no es reconstruir los elementos determinantes de su estructura significativa mediante un texto determinado, sino explicar el discurso considerado como un proceso social activo. Por este motivo, la investigación no puede limitarse al texto; ha de tener en cuenta los procesos sociales —incluidas las secuencias habladas— que son parte integrante del proceso discursivo. Garfinkel, Lynch y Livingston [1980], analizan una secuencia grabada en cinta magnética que lleva al "descubrimiento" de un pulsar, lo que indica una relación esencial entre el orden vivido de historicidad local y el discurso mediatizado por los textos. Una serie de observaciones, como característica de ese orden vivido, tiene por objeto la "posibilidad de que se convierta en una colección intemporalizada de propiedades mensurables relativas a la frecuencia de las pulsaciones y la localización de estrellas que (...) son independientes de la práctica local", lo que constituye la serie de observaciones. Este movimiento entre el discurso localmente histórico y el mediatizado por los textos es característico de muchas formas sociales contemporáneas, además de la ciencia: el derecho, la organización formal, el discurso textual público de los medios de comunicación, etc. Gran parte de nuestro lenguaje cotidiano se refiere a las realizaciones recurrentes de su organización social. La noción de "hecho", por ejemplo, indica el movimiento regular y recurrente que va de las observaciones localmente ordenadas al discurso mediatizado por los textos que se persigue, la intertextualidad de ese discurso y los demás usos correspondientes a la historicidad local [Latour y Woolgar, 1979].

El movimiento entre el orden histórico local y el tiempo documental también caracteriza al discurso textual público de los medios de comunicación. Es engañoso tratar las noticias, por ejemplo, como si procedieran de una simple relación en que la información dada por un lado se recibe por el otro. Las diferentes clases de noticias tienen usos diferentes y están insertas en distintos tipos de relaciones (a las que, a su vez, estructuran de

manera distinta). Por ejemplo, las noticias deportivas están presentes y se inscriben particularmente en la conversación entre hombres, tanto entre extraños o conocidos casuales como entre amigos. La distinción entre “aficionado” y “espectador” de un partido de fútbol o de hockey sobre hielo reside en que el primero participa en ese discurso textualmente mediatizado y el segundo acude solamente a ver el juego. Del mismo modo, las noticias políticas pueden interpretarse como un constituyente de relaciones complejas entre un discurso textualmente mediatizado y procesos históricos locales [Chua, 1979; Smith, 1982].

Inscripción

Al estudiar las formas objetivadas de conciencia social en cuanto prácticas documentales, es importante reconocer que, inicialmente, no hay un suceso u objeto que luego se registre de una determinada forma objetiva. Por cierto, puede ocurrir, pero el proceso más generalizado y significativo es lo que Latour y Woolgar [1979] denominan “inscripción”, es decir la producción de un suceso u objeto en forma documental. En su etnografía de un laboratorio científico, estos autores exponen la aparición de resultados experimentales en los registros impresos de computadora. Estas formas documentales constituyen los observables. Lynch [1983], al analizar la “percepción” en el contexto del discurso científico, demuestra que la mediación del documento es un componente esencial de la “percepción” científica. Describe la manera en que las realidades tópicas de observación son “geometrizadas” en una serie de abstracciones gráficas sobre el papel. Cada paso de la serie hace avanzar el proceso hacia una nueva fase, hasta que el objeto es mensurable. Sostiene Lynch que este trabajo gráfico, a partir de las realidades en su forma bruta, construye las abstracciones mensurables que son la moneda corriente del discurso científico. Frankel ha examinado la construcción de la realidad clínica en un ambiente médico y muestra

cómo el proceso de formación del texto —movimiento desde la expresión oral al registro— influye en la producción de “hechos” [Frankel, 1983]. El suicidio como suceso legalmente determinado no surge “naturalmente” del proceso histórico local. El juez de instrucción y la policía intervienen para inscribir un determinado fallecimiento en las formas documentales que enuncian su carácter final de suicidio [Atkinson, 1979; Smith, 1983]. Los fenómenos se hacen observables en los procesos mediatizados por formas documentales.

El proceso de inscripción tiene especial significado en los límites de la organización o el discurso, donde las realidades “circundantes” se “convierten” en el orden estructurado en torno a conceptos y categorías de las líneas de acción organizativas o discursivas. La producción de todo tipo de relatos basados en los hechos es una parte importante de este proceso. Este mismo carácter fáctico puede ser ciertamente una propiedad distintiva de los procesos documentales, y sin duda desempeña un papel de considerable importancia en la constitución de las formas objetivadas de la conciencia social características del aparato de gobierno. Ya hemos indicado que es un aspecto de la organización social del discurso científico. Zimmerman [1969] estudia la manera en que se obtienen los datos fácticos en un organismo de asistencia social y analiza el trabajo de inscripción que se realiza en los límites de las realidades tópicas locales y su conversión organizativa. Indica cómo los trabajadores sociales reúnen las informaciones concretas relativas a la situación económica de sus clientes, etc. En su investigación, estos trabajadores tienen por norma no fiarse de la palabra del cliente, sino recurrir a fuentes documentales exteriores (informes bancarios, certificados de nacimiento, etc.) o a las visitas domiciliarias. La sustitución del juicio “subjetivo” por la “actitud investigadora” es esencial para lograr el carácter fáctico de la organización. Y, aunque Zimmerman no describe esta fase del proceso, es el establecimiento del carácter fáctico de esos relatos el que permite incorporarlos a las ulteriores líneas de acción organizativas que llevan a adoptar decisiones

sobre la concesión de fondos a los clientes.

El discurso y la organización objetivada adquieren su transcendencia respecto de la historicidad local en esos procesos de inscripción. Las prácticas ideológicas son una forma importante de inscripción y comienzan con los esquemas transcendentales del discurso o de la organización formal. Se utiliza un esquema interpretativo para reunir y ordenar una serie de detalles: descripciones o ejemplos de realidades. Estos están destinados al esquema empleado para reunirlos, que, a su vez, sirve para interpretarlos. Esos detalles se convierten en índices de un modelo subyacente, que corresponde al esquema en función del cual cobran sentido. Así pues, la ordenación de sucesos, objetos, etc., viene preinformada por el esquema del discurso o la organización formal. Es éste el proceso ideológico en los límites del discurso o de la organización formal que tiene considerable importancia en el ejercicio del poder por parte del aparato de gobierno [Smith, 1983].

La "formalidad" de la organización formal como proceso documental⁴

La investigación de las prácticas documentales revela numerosos aspectos del proceso organizativo y discursivo que, de otro modo, serían inaccesibles. En particular el carácter formal, proyectado, planeado y organizado de la organización depende en gran medida de las prácticas documentales que coordinan, ordenan, proporcionan continuidad, controlan y organizan las relaciones entre los diferentes segmentos y fases de las líneas de acción organizativas.

Los documentos organizativos ordenan y coordinan las prácticas aplicadas en marcos dispersos de organización. Por lo tanto, se leerán e interpretarán de manera diferente según las distintas coyunturas organizativas.⁵ Por ejemplo, una descripción de empleo será incorrectamente leída por los sociólogos si creen poder tratarla como el enunciado de un

proceso de trabajo real. De hecho, su fuerza organizativa reside en parte, precisamente, en que *no describe* ningún proceso de trabajo determinado, sino que puede ajustarse a diversas situaciones y ordenar las relaciones entre ellas. Es, ante todo, un elemento de un conjunto de descripciones análogas que organizan las relaciones internas y el mercado de trabajo de una organización en gran escala. Lo habrá concebido un departamento de personal, posiblemente con ayuda de asesores de dirección profesionales. Habrá sido autorizado por el departamento financiero y sometido a los demás procesos que sean necesarios para establecer su garantía organizativa. Y luego, podrá incorporarse de diversas maneras a las líneas de acción organizativas. Por ejemplo, al preparar el trabajo de una nueva unidad, la persona encargada (que es, en sí misma, una referencia documental) debe utilizar un conjunto de descripciones de empleo que definan la posible gama de cargos, las relaciones entre ellos, las calificaciones del personal, los sueldos, etc. Toda distribución real de tareas deberá estipularse en esas descripciones. Lo que importa no es si en esa descripción de empleo se define a la persona indicada o las tareas asignadas, sino si el trabajo puede describirse mediante las descripciones de empleo o incluirse en ellas y, en caso afirmativo, ser autorizado por la organización.

Cuando se contrata efectivamente a los empleados, la descripción de empleo funciona como un esquema que orienta selectivamente la atención hacia las calificaciones y la experiencia de un individuo —que son, en sí mismos, productos documentales—, por lo que la descripción de empleo representa un método de interpretación de sus datos registrados. Las evaluaciones personales constituyen otro contexto en el que actúa otro procedimiento análogo. Así, por ejemplo, se ha observado en la administración pública una coincidencia considerable entre el trabajo de los ejecutivos y el de sus secretarías o sus ayudantes administrativos. Pero desde el punto de vista del ascenso, las tareas comunes a ambas categorías no desempeñan el mismo

Le présent Livret, contenant trente-huit pages, appartient à

Nom
écrit en bâtarde.

Proust

Prénoms : *Antoine, Louis, Georges, Eugène, Marcel*

Surnoms :

État civil.

Né le *10 juillet 1871*
à *Paris*
~~canton de 16^e arrondissement~~
département de *la Seine*
résidant à *Paris, Boul. Malesherbes*
~~canton de 8^e arrondissement~~
département de *la Seine*
Profession d' *Étudiant*
Fils de *Achille Adrien*
et de *Jeanne Clémence Heil*
domiciliés à *Paris, Boul. Malesherbes*
~~canton de 8^e arrondissement~~
département de *la Seine*
Marié le _____
à _____
alors domiciliée à _____
département d' _____
autorisation d' _____

signalement.

Cheveux *châtains*
Sourcils *chât. fonc.*
Yeux *châtains*
Front *bas*
Nez *moyen*
Bouche *moëlleuse*
Menton *arrond*
Visage *ovale*
Taille: 1 mètre *68* cent.
Taille rectifiée _____
Marques particulières :

Jeune soldat _____
de la classe de 18 _____ (— portion) de la subdivision d' _____

n° _____ de tirage dans le canton d' _____
Engagé *Conditionnel* d'un _____ an, le *11 novembre 1879*
à *Paris (8^e arrondt)*, département d' *la Seine*

A été compris sur la liste de recrutement de la classe de 18 *71*, de la subdivision
d' *la Seine (6^e bureau)*, n° *290* de tirage dans le
canton de *8^e arrondt de Paris*.

Numéro
au registre matricule
du recrutement :

263

Partie de la liste du
recrutement cantonal.

Numéro
de la liste matricule.

6148

N.º 101

Geburtschein.

Mutter: *Luise* Augsburg, den 11. Februar 1898.

Name des Kindes		<i>Eugen, Berthold Friedrich</i>	
Ob das Kind lebendig oder tot, regelmäßig oder unregelmäßig geboren wurde.		<i>Regelmäßig</i>	
Der Vater:	Vor- und Name:	<i>Berthold Brecht</i> Religion <i>evang.</i>	
	Charakter und Gewerbe.	<i>Arbeiter</i>	
	Verheir., verwitw., ledig.	<i>verheiratet</i>	
	Heimat.	Ort <i>Augsburg</i>	Behörde <i>Stadt</i>
Der Mutter:	Vor- und Name:	<i>Luise, geb. Diez</i> Religion <i>evang.</i>	
	Stand, Alter und Erwerb.	<i>Arbeiterin, 24 Jahre alt</i>	
	Heimat.	Ort <i>Augsburg</i>	Behörde <i>Stadt</i>
Zeit der Geburt.		Jahr <i>1898</i> Monat <i>Februar</i> Tag <i>10</i> Uhr <i>4 1/2</i>	
In dem Hause.		Lit. <i>C.</i> Nr. <i>206</i> bei	
Zeit der Taufe.		Jahr : Monat : Tag	
Der Taufpaten Vor- u. Name, Charakter und Gewerbe.	Männliche		
	Weibliche		
		Anmerkung, ob ebelich oder unebelich geboren.	Unterschrift der Hebamme oder des Geburtsbeilers.
		<i>E. Diez</i>	<i>Anna Diez</i> h. 200

Dos celebridades literarias aparecen en documentos administrativos: la primera página de la cartilla militar de Valentin Louis Georges Eugène Marcel Proust, establecida en París el 11 de noviembre de 1889, y el acta de nacimiento de Eugen Berthold Friedrich Brecht Augsburg, el 10 de febrero de 1898. Edimedia.

papel. La descripción de empleo de la secretaria y los criterios de evaluación de ella derivados definen el trabajo administrativo y ejecutivo que realiza la secretaria como algo subordinado al ejecutivo para quien trabaja y delegado por éste; sus criterios descriptivos hacen que las tareas de la secretaria sean observables como trabajo "de secretaria" y no ejecutivo o administrativo. Y así, las evaluaciones del rendimiento no obran en favor de los informes sobre la experiencia de trabajo de las secretarías, que podrían servir de base para su ascenso a cargos ejecutivos. Sus expedientes no mencionan su experiencia en trabajo ejecutivo, que no se ajusta a los sistemas de representaciones que ordenan el mercado laboral interno de la organización [Reimer, 1983]. Mediante estas prácticas documentales, los procesos organizativos son coordinados sin las interposiciones directas de una cadena de mando o un proceso similar de comunicación inmediata. Esta es la substancia de la burocracia o la organización objetiva, una de cuyas características intrínsecas es la formalidad de la organización formal.

Las prácticas documentales constitutivas de esa formalidad no son idiosincrásicas; están insertas en el marco de las relaciones sociales extendidas del aparato de gobierno y articuladas con ellas. La normalización de las descripciones de empleo o de los métodos empleados para establecerlas en las empresas facilita el funcionamiento de las relaciones del mercado de trabajo en general y, por supuesto, forma parte integrante de su organización. Por ejemplo, las aptitudes documentadas (certificadas) tienen un valor en el mercado laboral. Corresponden a categorías ocupacionales formuladas y garantizadas por organismos oficiales tales como los ministerios de trabajo. Categorías como las de ingeniero de minas, ingeniero mecánico y otras similares agrupan conjuntos de aptitudes determinadas. Las organizaciones formales han utilizado dichas categorías para articular su división interna del trabajo en el mercado laboral externo. Actualmente, esta función documental está pasando, con creciente frecuencia, del gobierno a los asesores de dirección, lo que

conlleva importantes cambios en las tecnologías documentales de la dirección en gran escala. Los conjuntos de calificaciones personales de las categorías ocupacionales se reducen a dimensiones normalizadas de tareas que se utilizan para reunir las descripciones de empleos y hacerlos ampliamente comparables.⁷ Esta nueva normalización representa la interposición de un discurso directivo profesional que se inicia en empresas de asesores de dirección y en universidades, y cabe esperar que cobre una creciente importancia en la certificación de las aptitudes. Pero tanto si consideramos las antiguas prácticas como las nuevas, la normalización y coordinación de las divisiones internas del trabajo y los mercados laborales externos están organizadas sobre una base textual. La organización formal está saturada de prácticas documentales que vinculan su proceso interno a las relaciones sociales ampliadas, o sea la organización oficial, empresarial y profesional.

Con todo, éste es sólo un ejemplo de un proceso que se encuentra en muchos otros ámbitos. Por ejemplo, en las organizaciones que se ocupan de casos individuales, las formas características de coordinar los procesos de trabajo son documentales. En el contexto psiquiátrico, la noción de "caso" personal remite a una práctica documental. Existen, por supuesto, "casos" que constituyen elementos de la organización y relaciones continuas (localmente realizadas) entre los individuos y sus expedientes personales. Estos últimos comprenden informes de entrevistas con médicos, observaciones de las enfermeras sobre el comportamiento de los pacientes en la sala del hospital, registros de tratamiento médico, investigaciones de los trabajadores sociales sobre las familias de los pacientes, etc. Los individuos se denominan "casos" bajo la égida interpretativa de su historial. Cuando se han de tomar decisiones, su "situación actual" se localiza en los indicios documentales de su pasado, contenido en dicho historial. La propia expresión "situación actual" remite a ese orden documental.⁸ Pero el método y las categorías de los historiales no son exclusivos de un hospital o una clínica



El texto como mediación. Henri Cartier-Bresson/Magnum.

particulares. En los discursos de la psiquiatría y de profesiones afines se han establecido métodos normalizados de investigación y observación, categorías, esquemas y prácticas interpretativas, etc. A su vez, las realizaciones documentales locales relativas a los "casos" han influido en el discurso profesional, con lo que éste incorpora, como presupuestos propios, las prácticas documentales locales de las organizaciones psiquiátricas. En este caso, como en el ejemplo anterior, el proceso documental, al revelarse, muestra las relaciones entre el orden social local y la estructura social general en expresiones de lenguaje que pueden investigarse directamente.

Al hacer visible la dimensión documental de la organización formal, se elimina potencialmente al aislamiento conceptual del proceso organizativo. Aunque la teoría de la organización se ha interesado cada vez más por la manera en que la organización formal se inserta en un medio determinado, sus conceptualizaciones preservan el aislamiento de la propia organización como principal objeto de investigación. El estudio de las prácticas documentales nos permite, en cambio, explicar las relaciones ampliadas del aparato de gobierno. La organización formal no se considera ya aislada, sino penetrada de relaciones que la coordinan con otras fases y formas del proceso de gobierno.

La investigación

El análisis que precede implica que los documentos o los textos están situados en el continuo de las relaciones sociales. Se evita con ello dar por supuestas las prácticas de separación, fundamentales para el modo documental. Del mismo modo, se evita la aceptación de las convenciones del tiempo documental y, por el contrario, se reconocen los documentos como elementos constituyentes de una línea de acción social en la que en primer lugar se producen y luego intervienen activamente en la ordenación de las fases subsiguientes y las relaciones entre ellas (recordando, por supuesto, que la actividad

de un documento está en función de su lectura). Ello significa, entre otras cosas, que las prácticas hermenéuticas —conceptos, categorías, códigos, métodos de interpretación, esquemas, etc.— se han de considerar componentes activos de las relaciones sociales y de las líneas de acción sociales, y no meros constituyentes o índices de la amorfa designación de "cultura". Las prácticas interpretativas que "activan" un texto se consideran como propiedades de las relaciones sociales y no simplemente como competencias de los individuos [Smith, 1983]. Por lo tanto, nuestro interés en el momento interpretativo no se centra en la idiosincrasia, sino en las prácticas que ésta presupone, que pertenecen a una situación discursiva u organizativa determinada y en las que los individuos participan cuando realmente leen. Además, reconocer el documento o texto como elemento constituyente de las relaciones sociales equivale a interesarse por la organización social de su producción en cuanto fase previa en la relación social, y no como el trabajo de un autor determinado.

Deseo destacar el carácter lineal y temporal del concepto de relación social: tal como lo entiendo, analiza el contexto de los textos, la expresión verbal y los actos no como datos limitados por un marco subordinado al tiempo —situación, ocasión, etc.—, sino como elementos constituyentes de una línea de acción social secuencial mediante la cual se relacionan diversas subjetividades. Un determinado ejemplo histórico local se estudia en su calidad de elemento constitutivo. Con este análisis, se intenta revelar los factores determinantes no tópicos de la ordenación localmente histórica o vivida. Se ha dicho en la primera sección que un efecto importante del documento es que trasciende el tiempo histórico local. Esas posibilidades de que un texto se dé de forma múltiple y simultánea o de que se repita su empleo en varias ocasiones tratándose como el "mismo", organizan las relaciones no tópicas entre los diferentes contextos. El carácter reproducible o recurrente, la "modelización" de las relaciones sociales del aparato de gobierno, dependen de este movi-

miento entre lo documental y lo histórico local.

Con lo que se ha expuesto sobre la inscripción, hemos dado alguna idea de las investigaciones que se realizan acerca de la conversión del modo histórico local en el documental. El otro núcleo de investigación de las relaciones y formas de acción textuales debe ser el de la relación lector-texto. Para estos estudios hacen falta métodos especiales de investigación, y uno de los más importantes —aunque no exclusivo— es el análisis de textos. La noción de relación social o, en sentido más amplio, de relaciones sociales como líneas de acción social secuenciales y reproducibles en las que interviene más de un individuo, no debiera ser en sí misma objeto de examen. Ofrece más bien un procedimiento analítico que permite situar los ejemplos locales en función del papel que desempeñan en el movimiento de esa línea de acción social. Por consiguiente, el estudio de la relación texto-lector debe preservar el movimiento y la secuencia de la relación social. Las estrategias analíticas que se inician en el tiempo documental y tratan el texto como una estructura de significado internamente determinada no servirán para este propósito, pues los análisis semióticos y estructurales son, por lo general, inapropiados. Las investigaciones etnometodológicas de Morrison [1981] sobre el orden textual, aunque muy diferentes, adolecen de la misma limitación. En cambio, el estudio de Eglin [1979] sobre el modo en que los lectores resuelven sus contradicciones entre dos versiones de un solo episodio, si bien no sitúa las prácticas de los lectores en una relación específica, explica los métodos de lectura de un texto como práctica social real. Por su parte, la etnografía de McHoul [1982] sobre la labor del lector para extraer el sentido de una noticia preserva la relación activa texto-lector. Sin embargo, ambos aíslan la relación texto-lector como una unidad en sí misma, por lo que no sitúan el momento de la lectura —en el caso de Eglin en un discurso político que se entrecruza con la organización social de un curso universitario (pues analiza las respuestas escritas de los estudiantes a la

lectura de dos versiones) ni —en el caso de McHoul— en la relación noticia-lector con sus propiedades distintivas. En nuestra opinión, la relación texto-lector debe estudiarse como parte de la secuencia de acción social que incluye las prácticas interpretativas. Por ello, el análisis de textos debe revelar la forma en que el texto, con su significado “petrificado”, estructura la interpretación del lector y, en consecuencia, el modo en que este significado puede pasar a las fases sucesivas de la relación.

El texto no surge de la nada. El hecho de que esté separado de la relación social a la que organiza es el resultado de la intervención del sociólogo que lo desprende de su contexto local y lo considera como una unidad de significado que se presta al análisis en forma directa y por sí misma. Esta es la premisa fundamental de los métodos antes mencionados. Por el contrario, sería conveniente concebir el texto como algo producido con destino a las prácticas interpretativas y a las utilidades de las fases sucesivas de la relación.

El momento texto-lector es una potencialidad contenida en el propio texto. Por ejemplo, en el análisis del informe fáctico sobre la evolución de la enfermedad mental de una persona, pudo demostrarse cómo las descripciones del comportamiento se estructuraban para crear anomalías normativas que no podían restituirse en una forma normal. Dada la competencia del lector en la utilización de la enfermedad mental como esquema de interpretación, podía “considerarse” que la enfermedad mental surgía del comportamiento normativamente anómalo [Smith, 1978]. Sabiendo cómo se elabora un informe sobre una enfermedad mental que suscite tales métodos de lectura y el modo de realizar esta lectura, el lector y el autor se vinculan como partícipes de la relación social ampliada de un discurso psiquiátrico (al igual que ocurre, por extensión, en el discurso textual público). Estas prácticas interpretativas son propiedades de las relaciones sociales, lo que no excluye ni invalida otros tipos de intereses por un texto. Pero si se han de analizar los materiales textuales por sus propiedades como organizadores de relaciones sociales,

harán falta métodos de análisis textual que expliquen el poder activo del texto percibido por el lector competente. La aptitud analítica para investigar el texto y descubrir el modo en que está destinado a ser analizado (fundamento metodológico para el análisis) depende de la competencia del agente de esas relaciones. Así pues, el analista no ha de intentar sustraerse de la sociedad y la cultura al realizar su trabajo analítico. Por el contrario, para efectuarlo depende precisamente de su asociación con ellas, y si aún no domina el método interpretativo del proceso de relaciones que es objeto de estudio, tendrá que aprenderlo.

No me propongo estudiar las relaciones sociales mediatizadas por los documentos o los textos como una materia distinta que dé lugar a sus propias teorías y métodos de investigación. Independientemente del carácter un tanto especializado de los análisis de textos, la revelación de este nivel de fenóme-

nos proporciona un enfoque para captar las relaciones ubicuas y generalizadoras del aparato de gobierno. La intención no es reemplazar las investigaciones de la organización formal, del Estado, de los medios de comunicación o de otros elementos del aparato de gobierno, sino poner de manifiesto una dimensión muy significativa de las prácticas estructuradoras de las relaciones sociales que organizan y ejercen el poder en la sociedad capitalista avanzada contemporánea. Se trata de identificar un aspecto del fundamento básico de esas relaciones y, con ello, de basar la investigación en los verdaderos medios y modos en que operan. Y así, la aparente modestia de la tarea anunciada, encubre una ambición más elevada: la de transformar nuestra comprensión de la naturaleza del poder cuando éste se ejerce a través de un proceso documental.

Traducido del inglés

Notas

1. El concepto de historicidad local se halla en el artículo de Garfinkel y otros [1981]. Expresa el movimiento localizado e irreversible del proceso social vivido.

2. Véase mi análisis del "tiempo del documento" en Smith [1974]. Es un concepto que analiza la dimensión social de la fijeza de un texto.

3. Se trata de un caso especial del "método documental de interpretación" de Garfinkel [1967]. Este, al emplear el término "documental" en esta expresión, no se refiere a los documentos o textos en el sentido en que se utilizan en este artículo, sino a la relación entre

ejemplos que "documentan" o sirven de índice a un modelo subyacente, que es, a su vez, una acumulación de esos "ejemplos". La noción tiene su origen en Mannheim [1952].

4. Para redactar esta sección me brindaron gran ayuda mis conversaciones con Marguerite Cassin.

5. Término de Cassin, cuyo estudio organizativo de los procesos documentales se expone en una tesis doctoral que se está realizando en el Departamento de Sociología de la Educación del Ontario Institute for Studies in Education.

6. Este ejemplo me fue citado por George Smith y se basa en sus investigaciones relativas a la producción, por parte del gobierno, de categorías ocupacionales y al papel que desempeñan en la organización del mercado de trabajo. Figura en una tesis doctoral que se prepara en el Departamento de Sociología de la Educación del Ontario Institute for Studies in Education.

7. Una vez más, debo agradecer esta observación a Cassin y a Nancy Jackson.

8. Cicourel y Kitsuse [1963] observan procesos similares en el contexto de un establecimiento de enseñanza secundaria.

Referencias

- ATKINSON, J. Maxwell. 1978. *Discovering suicide: studies in the social organization of sudden death*. Londres, Macmillan.
- BENJAMIN, Walter. 1969. The work of art in the age of mechanical reproduction. En: Walter Benjamin, *Illuminations*, Nueva York, Schocken Books.
- CHUA, Beng-Huat. 1979. Democracy as a textual accomplishment. *The Sociological Quarterly*, n.º 20, p. 541-49.
- CICOUREL, Aaron; KITSUSE John. 1963. *The educational decision-makers*. Indianápolis, Bobbs-Merrill.
- DARROUGH, William D. 1978. When versions collide: police and the dialectics of accountability. *Urban Life*, vol. 7, n.º 3, p. 379-403.
- EGLIN, Peter. 1979. Resolving reality disjunctures on Telegraph Avenue: a study of practical reasoning. *Canadian Journal of Sociology*, vol. 4, n.º 4, p. 359-375.
- FOUCAULT, Michel. 1969. *L'archéologie du savoir*. París, Gallimard.
- FRANKEL, Richard M.; BECKMAN Howard B. 1983. Between physician and patient: the medical record and the construction of clinical reality. Comunicación presentada en las Annual Meetings de la Society for the Study of Social Problems, agosto, Detroit.
- GARFINKEL, Harold. 1967. *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall.
- ; LYNCH, Michael; LIVINGSTON, Eric. 1981. The work of a discovering science construed with materials from the optically discovered pulsar. *Philosophy of Social Science*, n.º 11, p. 131-158.
- LATOUR, Bruno; WOOLGAR, Steve. 1979. *Laboratory life: social construction of scientific facts*. Nueva York, Sage Publications.
- LYNCH, Michael. 1983. Discipline and the material form of images: an analysis of scientific visibility. Comunicación presentada en la Annual Meeting de la Canadian Sociology and Anthropology Association, Vancouver.
- MANNHEIM, Karl. 1952. *Essays in the sociology of knowledge*. Oxford University Press.
- McHOUL, A.W. 1982. *Telling how texts talk: essays on reading and ethnomethodology*. Londres, Routledge y Kegan Paul.
- MORRISON, Kenneth L. 1981. Some properties of "telling-order designs" in didactic inquiry. *Philosophy of Social Sciences*, n.º 11, p. 245-262.
- OLSON D. 1977. From utterance to text: the bias of language in speech and writing. *Harvard Educational Review*, vol. 47, n.º 3.
- REIMER, Marilee. 1983. The organization of a gender-differentiated work. Comunicación presentada en la Annual Meeting de la Canadian Sociology and Anthropology Association, Vancouver.
- SMITH, Dorothy E. 1974. The social construction of documentary reality. *Sociological Inquiry*, vol. 44, n.º 4, p. 257-268.
- . 1978. K is mentally ill: the anatomy of a factual account. *Sociology*, vol. 12, n.º 1, p. 23-53.
- . 1982. The active text: textual analysis of the social relations of public textual discourse. Comunicación presentada en una sesión sobre sociolingüística del X Congreso Mundial de Sociología, México D.F.
- . 1983. No one commits suicide: textual analyses of ideological processes. Se publicará en *Human Studies*.
- ZIMMERMAN, Don H. 1969. Record-keeping and the intake process in a public welfare agency. En: Stanton Wheeler (dir. publ.), *On record: files and dossiers in American life*, Nueva York, Russell Sage Foundation.

Las lenguas criollas portuguesas de Africa occidental

Nelson Eurico Cabral

En Africa occidental, el criollo derivado del portugués se habla en las Islas Cabo Verde, en Guinea-Bissau y, en menor grado, en Casamance, provincia meridional del Senegal, que hasta 1886 estaba adscrita a Bolama, antigua capital de Guinea-Bissau.

La evolución de este habla lusotropical es tema de actualidad: se trata del porvenir en el continente de una lengua popular hablada por minorías dentro de conjuntos étnicos, estatales o regionales.

En Cabo Verde, el criollo es la única lengua hablada por toda la población. Sin embargo, la lengua oficial de la República de Cabo Verde es el portugués. Las autoridades locales se esfuerzan por hacer admitir que el criollo llegue a ser en un futuro cercano la lengua oficial del país, pero tropiezan con las consabidas dificultades del fomento de las lenguas nacionales frente a las exigencias de la diplomacia y la necesidad de la formación técnica. A ello se suma la heterogeneidad del criollo de Cabo Verde, que difiere bastante de una isla a otra.

Después de la independencia de Guinea-Bissau en 1974 y de Cabo Verde en 1975, las autoridades que sucedieron al poder colonial vincularon la suerte del criollo al proyecto de unión del archipiélago con Guinea-Bissau. El golpe de Estado del 15 de noviembre de 1980,

empero, puso fin a esta experiencia única en los anales de la política africana moderna. En efecto, Guinea-Bissau y Cabo Verde estaban gobernados por un mismo partido político, el Partido Africano de la Independencia de Guinea y Cabo Verde (PAIGC) fundado por Amílcar Cabral.¹ Los hermanos Cabral y sus compañeros del PAIGC habían querido fomentar el criollo estableciendo *de jure*, apoyándose en el idiolecto, una lengua con

una grafía única para ambos países, que en conjunto contaban con unos novecientos mil habitantes. El fracaso de su proyecto de unión pone en grave peligro la consideración del criollo desde una perspectiva regionalista. Sin embargo, hay que reconocer que pese a los diferentes contextos sociales y geográficos en que evoluciona cada una de las tres variantes del criollo, su

Nelson Eurico Cabral, originario de Cabo Verde, es actualmente miembro de la Secretaría de la Unesco. Ha publicado numerosos artículos y estudios sobre el portugués y el francés, entre ellos un ensayo antropológico, *Le moulin et le pilon* (1980).

suerte puede ser interdependiente, porque las tres tienen raíces léxicas comunes y las tres se sitúan en el marco de la insularidad real o artificial que han sabido forjar los establecimientos coloniales portugueses establecidos en las costas de Africa, América y Asia en los siglos XV a XVII.

El caso de Casamance, aunque especial, no es menos revelador. En esta provincia del Senegal, la enseñanza general se imparte



Pedro Monteiro Cardoso, uno de los pioneros en los años veinte del criollo escrito. D.R.

exclusivamente en francés, y el criollo no figura ni siquiera entre las seis lenguas nacionales africanas que se enseñan en los establecimientos especializados; pero todo parece indicar que el criollo progresa en los medios católicos. Según las observaciones de Tania María Alkmin, de la universidad brasileña de San Pablo, actualmente hay una notable expansión del criollo entre los diulas. A ellos se añaden las personas de lengua criolla de Guinea-Bissau que por razones políticas y militares emigran masivamente al Senegal desde hace veinticinco años.

En Guinea-Bissau, según los datos oficiales, el 44,3% de la población habla criollo y el 4,37% lo habla como único idioma.²

El criollo continental está históricamente vinculado al de Cabo Verde. Por otra parte, la heterogeneidad del criollo —en Cabo Verde, cada isla tiene su criollo propio— no debe constituir un obstáculo infranqueable para la

conceptualización de una lengua escrita aunque refleje en forma significativa las dificultades generales de África, donde muchos dialectos con raíces comunes difieren de una región a otra, incluso con frecuencia dentro de las fronteras. A este respecto, conviene citar el trabajo de Gérard Galtier,³ cuyo objetivo explícito es introducir ciertas modificaciones para mejorar las grafías del mandinga utilizadas actualmente en varios países del África occidental (Malí, Guinea, Guinea-Bissau, Gambia, Senegal, Costa de Marfil, Alto Volta) y llegar a establecer un sistema de grafía única. También en Europa se dan casos de lenguas habladas por una población numerosa pero que no han podido ser objeto de homologaciones en cuanto a la técnica del lenguaje. Tal es el caso de la lengua occitana, a la que Pierre Bec ha dedicado un libro⁴ que adopta la misma perspectiva que el de Gérard Galtier.



La enseñanza del portugués en la escuela de un pueblo de Monte Trigo, isla de São Antão. Yves Bladu/Atlas.

Todo permite creer que las tres variedades de criollo portugués del Africa occidental, sin perder por ello su especificidad, sacarían provecho de la adopción de un sistema único de escritura.

El criollo continental, probablemente exportado de las Islas de Cabo Verde por negreros y "compradores", ha experimentado su propia evolución enriqueciéndose al convivir con las lenguas "puramente" africanas.⁵ Sin embargo, el vocabulario es fundamentalmente portugués tanto en el continente como en el archipiélago. La originalidad del criollo de Africa occidental es el fruto de la lenta simbiosis de las hablas de diferentes partes de Africa con el portugués, hecho sociolingüístico concreto dentro del cual podrían situarse las tres variantes.

En las islas de Cabo Verde, a pesar de que la "lusitanización" es mayor que en el continente, el criollo conserva celosamente su

estructura conceptual de origen africano; en Casamance, las personas que hablan criollo reciben diversas influencias, entre ellas la del francés, pero no por eso dejan de constituir un hecho cultural y lingüístico aparte, como tantos otros en el interior del Senegal; en Guinea-Bissau, todo parece indicar que el criollo progresa y se consolida como lengua intermediaria y de relación entre los diferentes grupos étnicos e incluso sociales.

Los "basilectos" (dialectos de la clase baja) continentales y el *continuum* caboverdiano

En el continente, el criollo evoluciona en sociedades multilingües en las que la repartición del ámbito de cada lengua es rigurosa y

la presencia material del portugués y de sus medios de comunicación ha sido escasa o incluso nula desde hace mucho tiempo. Todo permite pensar que el basilecto de Casamance es de los tres el menos afectado por el fenómeno de diglosia, puesto que el portugués no se habla en la región desde la segunda mitad del siglo XIX.

En Guinea-Bissau, el criollo de Bissau y de la antigua capital Bolama difiere mucho del de otras regiones poco urbanizadas. Evidentemente el criollo de los funcionarios y empleados "asimilados" es desde cualquier punto de vista más "lusitano" que el de los campesinos, que generalmente son analfabetos. La presencia, antaño, de una numerosa colonia caboverdiana no podía dejar de marcar significativamente el habla local en un país en que las cosas cambian frecuentemente, según el humor de la psicología política y por obra de bruscos cambios de rumbo.

Durante largo tiempo el criollo ha sido el único signo concreto de la presencia cultural portuguesa en la costa. Este sigue siendo el caso en Casamance, sobre todo en la ciudad de Zinguinchor, donde por un fenómeno de transculturación el criollo conserva todavía indicios de la influencia portuguesa. Ya en 1688 el "Sieur" la Courbe menciona una cierta jerga hablada en Senegal que a pesar de no tener sino "muy poca semejanza con la lengua portuguesa" permite apreciar su parentesco con ella y sirve de lengua de comunicación con los europeos, a la manera de la lengua franca en el Mediterráneo.⁶ Es probable que el criollo se haya hablado en otras regiones del Senegal y que haya desaparecido, como algunas lenguas derivadas del portugués en los antiguos establecimientos coloniales de las Indias.⁷

El criollo que se habla actualmente en Cabo Verde no se puede considerar como una variedad completamente autónoma, dada su situación de lengua dominada respecto del portugués con el cual convive.

Sin embargo, por más que exista un *continuum*, es necesario tener en cuenta la incidencia de la estructura social en la evolución de la lengua, interpretando al mismo

tiempo las situaciones objetivas y los valores psicosociales propios de los subgrupos. Evidentemente, el criollo acrolectal (de la clase alta) estaría en cada una de las nueve islas habitadas, más cercano al eje de lo que se ha convenido en llamar un *continuum*. En el caso de la Isla de Santiago, donde se concentra más de la tercera parte de la población, la estructura lingüística se ha considerado durante largo tiempo con arreglo a dos polos: el *crioulo fundo* (basilectal) que se supone espontáneo y más alejado de las condiciones de inferioridad heredadas de los orígenes de su formación, y el *crioulo limpo* (acrolectal) que evoluciona bajo la proyección del portugués local más o menos normalizado.

El espacio entre los extremos está ocupado por *interlectos* cuya importancia varía de una isla a otra. En estos últimos años, sobre todo desde la independencia, parece acentuarse el surgimiento de un mesolecto, tendencia que probablemente se desarrolle y atenúe los efectos de la diglosia.

Génesis y evolución

Cabo Verde es el hogar, si no la cuna, del criollo portugués de Africa occidental. Cabe destacar que todos los caboverdianos hablan criollo; con algunas excepciones, el portugués se aprende en la escuela. Además, en Cabo Verde hay un gran porcentaje de personas que no saben leer ni escribir y que no dominan el portugués, o sea que son monolingües de lengua criolla. Pero hay que considerar este hecho con mucha precaución porque, en virtud de la "lusitanización" cada vez mayor en algunas islas, el portugués resulta fácilmente accesible incluso para los criptoanalfabetos.

La formación del criollo en el archipiélago data de los primeros tiempos de la colonización: amos y esclavos, para entenderse, se dejaron llevar a una *lingua franca* accesible para todos. Los esclavos procedentes de regiones diferentes no hablaban la misma lengua y tuvieron que aprender algunas palabras funcionales de portugués que utilizaron en su forma radical para comuni-

carse entre sí y con sus amos. Paulatinamente, por un proceso dialéctico, los amos adoptaron también el idioma de sus siervos, lo que no es de extrañar si se piensa que los esclavistas no eran gente de muchas letras y que probablemente había individuos de lengua no portuguesa en la colonia europea. El criollo así formado se compone de elementos léxicos portugueses engarzados mediante estructuras lingüísticas dispersas de diversos orígenes africanos.

El uso generalizado del criollo no contaba con la simpatía de todo el mundo, y no faltaron las protestas de los defensores de la pureza y de la expansión del idioma portugués en los trópicos.

En 1844, José Joaquim Lopes de Lima calificó al criollo de lengua ridícula y abogó por la creación de escuelas que se confiarían a profesores europeos que supieran pronunciar un portugués "puro" y sin mácula.⁸ Entre otras cosas, Lopes de Lima acusa a los blancos de hablar el criollo y en particular reprocha a la Iglesia el enseñar la doctrina cristiana en criollo en detrimento del portugués. En las palabras de Lopes de Lima se manifiesta una cierta intolerancia respecto al advenimiento de una nueva sociedad "criolla", intolerancia que no dejará de alimentar los conflictos más o menos latentes entre la colonia y la metrópoli.

Después de la independencia, las nuevas autoridades preconizaron la adopción de un criollo que un día habría de ser lengua oficial. Se escogió el criollo de la Isla de Santiago que, según los expertos gubernamentales,

presenta la mayor similitud con el de Guinea-Bissau. La ruptura entre ambos países puso fin a esta experiencia sin que por ello hubiera quedado resuelto el problema de la elección de una norma escrita. El fomento del criollo tropieza con el hecho de que en cada una de las islas habitadas se habla un criollo bastante diferente.

Eugenio Tavares, escritor caboverdiano, observaba en 1924 en la revista *Manduco* que "el carácter del pueblo caboverdiano se expresa en forma más o menos pintoresca tanto por la tonalidad de sus dialectos que cambian de una isla a la otra como por las características físicas de los habitantes de cada una de las islas".⁹

Al parecer, esta diferencia lingüística es menor desde que se han introducido algunas mejoras en los transportes que facilitan las migraciones internas. Actualmente, más de un tercio de la población vive en la Isla de Santiago, donde se encuentra la capital del archipiélago. Por otra parte, hay semejanzas entre las hablas de las islas más o menos próximas entre sí. Sin embargo, existen dificultades de comprensión según la mayor o menor persistencia de lo criollo, es decir en función de la resistencia a la influencia del portugués.

Los ejemplos que da Pedro Cardoso en su obra *Folclore caboverdeano* ilustran bien las variantes e incluso la anarquía que existe en el criollo de las islas. A continuación presentamos esos ejemplos, completándolos con las versiones en portugués, en español y en criollo de Santiago, y añadiendo la transcripción fonética.

Criollo de San Nicolau
Côsa sabe ta cabâ depressa
Côsa runh ca ta cabâ!

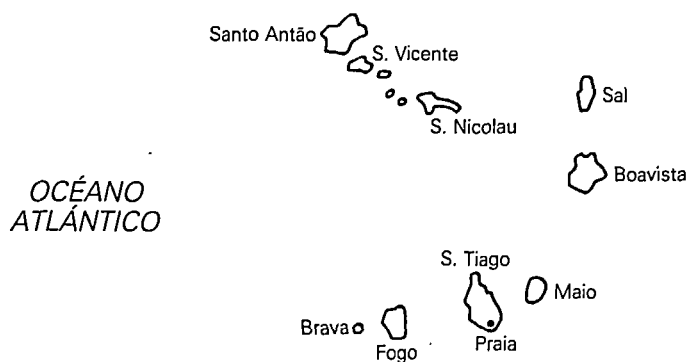
Criollo de San Antão
Côsa séb ta cabâ dpressa
Cosâ runh enn'ta caba

Criollo de Fogo
Cusa sabe ta cabâ dipressa
Cusa féde câ tâ cabâ

Transcripción fonética
(Kô^hsâ sâbî tá kábâ dpressâ
(Kô^hsâ rûnê kâ tá kábâ

(Kô^hsâ séb tá kábâ dpressâ
(Kô^hsâ rûnê ên tá kábâ

(Kússâ sâbî tá kába dipressâ
(Kússâ fédi kâtá kábâ



Las islas de Cabo Verde y el Africa occidental continental, donde se hablan los dialectos criollos portugueses.

Criollo de Santiago

Cussa sabi tâ caba fachi

Cussa fédi câ tâ caba

(Kússâ sâbi tâ kabâ fâxi

(Kússâ fédi kâ tâ kabâ

Traducción al portugués

O bem dura

Tanto pouco quanto perdura o mal

Traducción al español

La felicidad es tan breve

como duradera es la desgracia.

Se puede observar que hay mayor convergencia entre Santiago y Fogo, por una parte, y entre San Nicolau y San Antão, por otra. Pero entre Santiago y San Antão la comprensión no es siempre evidente para una persona no

advertida. Este pequeño ejemplo deja entrever la amplitud de las actuales dificultades que plantea la conceptualización de un criollo escrito normalizado en Cabo Verde.



Conclusiones

La voluntad de Cabo Verde de fomentar el criollo tropieza con dificultades internas, así como con la necesidad de un idioma diplomático y comercial. En razón de los nexos preferenciales con los países de habla portuguesa, es probable que el portugués siga siendo lengua oficial del país durante largo tiempo.¹⁰ Sin embargo, no se puede negar que el criollo sería el mejor medio lingüístico para concientizar las poblaciones isleñas en la lucha contra la pobreza y el atraso tecnológico. La situación es diferente en el continente. Casamance constituye un caso único

por su situación muy minoritaria dentro del conjunto del Senegal.

En Guinea-Bissau, donde el criollo va ganando importancia, la normalización plantea menos problemas que en Cabo Verde, por existir un basilecto más o menos normalizado. Quedará por determinar el lugar del criollo frente a otros idiomas nacionales.

A pesar de las variaciones y de la suerte diversa que han conocido en la historia, los tres casos de habla criolla (Cabo Verde, Casamance y Guinea-Bissau) constituyen una misma familia lingüística resultante de los primeros contactos entre europeos y africanos en las condiciones que hemos evocado.

El criollo continental probablemente procede de Cabo Verde. En todo caso, desde sus orígenes acusa una fuerte influencia de los negros y los mestizos asimilados que vinieron de Cabo Verde a prestar ayuda a los portugueses que se hallaban en dificultad en la región.

El lenguaje embrionario de los siglos XVI y XVII se estructuró y se conceptualizó según el medio en que fue evolucionando. Pero, tanto en Casamance (Senegal) como en la isla de Brava (Cabo Verde), el criollo está

vinculado a situaciones culturales y sociales muy determinadas.

Es de desear que en un futuro próximo haya un organismo que pueda fomentar y coordinar los estudios relacionados con la futura evolución del criollo portugués en el Africa occidental, que interesa a más de un millón de habitantes. El Comité Internacional de Estudios Criollos prevé organizar en 1984 una mesa redonda sobre la situación del criollo en Africa occidental.

Traducido del francés

Notas

1. Amílcar Cabral, caboverdiano, jefe guerrillero en Guinea-Bissau, liberó efectivamente una parte del territorio guineano antes de la caída del gobierno colonial portugués en abril de 1974 y antes de la independencia de las antiguas colonias africanas. Amílcar Cabral fue asesinado el 20 de enero de 1973 en Conakry, en condiciones nunca aclaradas.

2. Según las mismas fuentes, las otras lenguas habladas son las siguientes: balanta (24,4% de la población; monolingües balanta, 14,24%); fula (20,03%; monolingües 16,4%); portugués (11%; monolingües, 0,15%). El Consejo de Ministros utiliza a veces el criollo.

3. Gérard Galtier: *Problèmes dialectologiques et phonographématiques des parlers mandingues*. Tesis de doctorado de tercer ciclo en lingüística. Universidad de París VII. Octubre de 1980.

4. Pierre Bec, *Manuel pratique de l'occitan moderne*, París, Editions Picard, 1973.

5. Balthazar Lopes da Silva, *O dialecto crioulo de Cabo Verde*, p. 31, Lisboa, 1957.

6. Viaje de la Courbe, citado por Robert Chaudenson en *Les créoles français*, p. 12, París, Fernand Nathan, 1979.

7. En su estudio "Esquisse d'une dialectologie portugaise", Lisboa, 1901, José Leite de Vasconcelos enumera nueve dialectos portugueses en las Indias (véanse p. 29 y s.).

8. Véase Nelson Eurico Cabral, *Le moulin et le pilon*, p. 87-115, París, Editions de l'Harmattan, 1980.

9. Pedro Cardoso, *Folclore caboverdeano*, p. 25-28, Ponta, Ed. Maranaus, 1933.

10. Nelson Eurico Cabral, *Etudes créoles*, p. 34-41, vol. III, n.º 1, 1980.

Bibliografía

Nota: El lector observará que se emplean indistintamente las formas *crioulo* y *creoulo* para designar la lengua, y que se escribe tanto *CaboVerdeano* como *CaboVerdiano*. Hemos respetado las ortografías originales.

Cabo Verde

ARAUJO, Norman. *Study of CapeVerdean literature*. Boston, Boston College, 1966.

CARDOSO, Pedro. *Folclore CaboVerdeano*. Porto, Edições Maranaus, 1933. (Textos en criollo de diferentes islas con explicación en portugués).

—. *Morna e saudade*. Vila Nova de Famalicão, edición del autor, 1940. (Texto en criollo con explicación en portugués).

—. *Algas e corais*. Vila Nova de Famalicão, edición del autor, 1928. (En portugués y en criollo).

DUARTE, Almada Dulce. *Cabo Verde, contribuição para o estudo do dialecto falado no seu arquipélago*. Coimbra, 1958.

DUARTE, Manuel. *CaboVerdeanidade e africanidade*. *Vertice*, vol. XII. n.º 134, Coimbra, 1954, p. 639-644.

FRAGOSO, Francisco (alias KWANE KONDA). *Korda Kaoberdi, textos criollos*. París, Publ. Solidarité Capverdienne en France, 1974.

FRUSONI, Serge. Textos Crioulos Caboverdianos, presentados por Valhoff-Marius. *Miscelânea Luso-Africana*, Lisboa, J.I.U., 1975, p. 165-203.

LEITE DE VASCONCELOS, José. *Esquisse d'une dialectologie Portugaise* Lisboa, 1901.

LOPES DE LIMA, José Joaquim. *Ensaio sobre a estatística das possessões portuesas no ultramar*. Lisboa, 1844.

LOPES DA SILVA, Baltasar. *O dialecto crioulo de cabo Verde*. Lisboa, J.I.U., 1957.

MARIANO, Gabriel. *Negritude e CaboVerdeanidade*. *Cabo Verde*, Año IX, n.º 104, Praia, Cabo Verde, 1958, p. 7-8.

—. *En Torno do Crioulo*. *Cabo Verde*, Año IX, n.º 107, Praia, Cabo Verde, 1958, p. 7-8.

—. *Convergência lírica portuguesa num poeta CaboVerdeano na língua crioula do século XIX*. En: E. Tavares, *II Congrès des communautés de culture portugaise*, vol. 2. Mozambique, 1967, p. 497-510.

MARTINS, Ovídio. *Caminhada*. Lisboa, 1962 (parcialmente en criollo).

NUNES, Mary Louise. The phonology of CapVerdean dialects of Portuguese. *Dep. do Boletim de Filologia*, t. 20. Lisboa, Centro dos Estudos Filológicos, 1963.

—. *Pâdas de escritura sagrada na crioulo de Dja - Braba*. Edimburgo, National Bible Society of Scotland.

TAVARES, Eugénio. *Mornas, Cantigas crioulas*. Lisboa, edición póstuma, 1932.

VIEIRA LOPES, Felisberto (alias DAMBARA). *Noti*. Lisboa, 1964 (Texto en criollo).

—. *Ka - Manchê* (de próxima publicación). Criollo, con introducción en portugués y en francés.

Guinea-Bissau y Casamance

CHATAIGNIER R. Le créole portugais du Sénégal. En: *Journal of African Languages*, 1963, p. 44-71.

PINTO, Bull Benjamin. *Le créole de la Guinée-Bissau, structures grammaticales, philosophie et*

sagesse à travers les surnoms, les proverbes et les expressions. Dakar. Université de Dakar, Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, 1975.

TEIXEIRA, Mota Avelino. *Guinée-Portuguesa*. *AGU* (Lisboa), vol. I, 1954, p. 227-233.

ALKMIN, Tania Maria. *Le créole portugais de Casamance dans le contexte francophone*. (De próxima publicación).

BEC, Pierre. *Manuel Pratique de l'Occitan Moderne*. París, Picard, 1973.

CABRAL, Nelson Eurico. *Le moulin et le pilon: Les îles du Cap-Vert*. París, l'Harmattan, 1980.

—. *Réflexion autour du créole ou créoles parlés dans l'archipel du Cap-Vert*. *Études créoles*. Aupelf - Montréal, Bibliothèque Nationale du Québec, 1980.

CHAUDENSON, Robert. *Les créoles français*. París, Fernand Nathan, 1979.

GALTIER, Gérard. *Problèmes dialectologiques et phonographématiques des parlers Mandingues*. Tesis doctorado de tercer ciclo lingüística, París, Universidad de París VII, 1980.

MARGARIDO, Alfredo. *Estudos sobre literaturas das nações africanas de língua portuguesa*. Lisboa, 1980.

MASSA, Jean-Michel. *Chiquinho: Un "Bildungsroman" exemplaire*. (De próxima publicación).

RIVAS, Pierre. *Dialectique de la littérature CapVerdienne: vocation océane et enracinement africain*. *L'Afrique Littéraire*, n.ºs 54-55, 1980, p. 65-68.

La difusión de un idioma: aplicación de un modelo analítico al caso del hebreo moderno

Robert L. Cooper

Podemos definir la difusión del lenguaje como un aumento en el tiempo de la proporción de una red de comunicaciones que adopta una lengua o una variedad de lengua determinada para una función comunicativa. De ello existen numerosos ejemplos: sumerio, acadio y arameo en la antigua Mesopotamia [Paper, 1982]; griego, latín y árabe en los imperios correspondientes a estas lenguas [Brosnahan, 1963]; amhárico en Etiopía [Cooper, 1976]; árabe en el Sudán meridional [Mahmud, 1982]; malayo en el Archipiélago Malayo [Asmah, 1982]; mandinga en el África occidental [Calbet, 1982]; ruso en la Unión Soviética [Lewis, 1972]; swahili en África oriental [Mazrui y Zirimu, 1978; Scotton, 1982; Whiteley, 1969], e inglés en términos generales [Fishman, Cooper y Conrad, 1977]. Por supuesto, es probable que algunas lenguas se mantengan en un estado de equilibrio con respecto al grado relativo en que se utilizan. Las lenguas se propagan y se contraen. Generalmente, la propagación de una de ellas se realiza a expensas de otra, pero no siempre es así.

Las preguntas que suelen hacer los estudiosos de la difusión del lenguaje pueden sintetizarse en una sola [Cooper, 1982]: ¿Quién adopta qué, cuándo, dónde, cómo y

por qué? Esta pregunta sintetizadora proporciona un marco para describir la difusión del lenguaje. En este artículo lo aplicamos al caso del hebreo moderno.

Aunque cada caso de difusión del lenguaje es único en determinados aspectos y, por lo tanto, tiene su propio interés, el caso del hebreo moderno es tal vez particularmente interesante. En primer lugar, el hebreo es la única lengua que se ha logrado "renativizar" satisfactoriamente, es decir que se habla como lengua materna y se emplea para todos los fines comunicativos ordinarios de una comunidad lingüística después de un largo periodo en el que nadie lo utilizaba como lengua vernácula. En segundo lugar, su restablecimiento como lengua vernácula y su condición de principal lengua franca entre la población judía de Israel sobrevivió

a una enorme oleada de inmigración absolutamente sin precedente que sumergió a la comunidad hablante hebrea en un mar de lenguas diferentes.

La mayor parte de los datos en que se basa el presente artículo han aparecido ya en otras publicaciones (particularmente, Bachi [1956, 1977]; Hofman y Fisherman [1971]; Fishman, Cooper y Conrad [1977]; Goldman [1980]; Rosenbaum [1983] y Schmelz y Bachi

Robert L. Cooper es profesor adjunto de sociología en la Universidad Hebrea de Jerusalén, Mount Scopus, Jerusalem, Israel. En colaboración con B. Spolsky, publicó *Case studies in bilingual education* (1982); y por su parte escribió *Language spread: studies in diffusion and social change* (1982). Publicó asimismo artículos sobre la sociolingüística teórica y aplicada. Es miembro de los consejos editoriales de la *International Journal of the Sociology of Language* y de *Applied Linguistics*.

[1974]), pero este es el primer intento por situar esos datos en el marco que hemos mencionado para describir la difusión del lenguaje. Es también la primera vez que se intenta utilizar esa estructura para describir un solo caso, por lo que el artículo puede servir para poner a prueba la utilidad de la misma.

Reseña histórica de la difusión del hebreo

No estará de más que, antes de describir la difusión del hebreo con arreglo a los aspectos que indica nuestra pregunta sintetizadora, hagamos una breve introducción histórica. Según Bachi [1977, p. 2] el término *Palestina* se emplea para referirse a la parte de la orilla occidental del río Jordan que estuvo bajo el dominio británico (1922-1948) o a un territorio equivalente en épocas anteriores. El término *Israel* se utiliza para designar el Estado de Israel comprendido entre las fronteras de 1949. Este territorio equivale al 77% del de la Palestina dominada, pero en la época del mandato británico, la población judía se hallaba concentrada casi por completo en lo que es hoy el Estado de Israel [Bachi, 1956, p. 179].

Aunque los estragos causados por las guerras romano-judías redujeron considerablemente la población judía de Palestina, y en la época bizantina se convirtieron masivamente al cristianismo los judíos que habían quedado, sobrevivió un núcleo de ellos que continuó viviendo en Palestina hasta la época moderna. Su número aumentó con los judíos procedentes de otras comunidades que regresaron a Palestina para protegerse de la guerra o de la persecución o porque deseaban estudiar, orar o ser enterrados en la tierra de sus antepasados, a la que se hace referencia en las plegarias cotidianas de su religión. Sin embargo, hasta el siglo XIX la inmigración fue escasa y esporádica, y la reemigración, debida a las malas condiciones económicas o a la precaria situación sanitaria y de seguridad

personal, fue probablemente considerable [Bachi, 1977, p. 77].

Cuando, a mediados del siglo XIX, mejoraron un tanto las condiciones locales, la corriente de inmigración judía aumentó y llegó a ser continua, estimándose en 25.000 el número de judíos que llegaron entre 1850 y 1880; esta cifra es considerable con respecto a la población total en 1890, que se estima en unos 532.000 habitantes, entre los que se cree que había 43.000 judíos [Bachi, 1977, p. 32, 77].

La creciente población judía de la Palestina del siglo XIX se hallaba dividida en varias comunidades, cada una de las cuales hablaba su propio idioma. Los judíos de la Europa oriental hablaban yiddish; los de los países balcánicos y el Imperio Otomano hablaban ladino (judeoespañol) y árabe; y los de Africa y Asia hablaban árabe, que con frecuencia era una variedad comunal judía [Bachi, 1977, p. 286]. El único idioma que los unía era el hebreo.

Aunque el hebreo había sido abandonado como lengua de comunicación cotidiana alrededor del año 200 de la era cristiana, seguía utilizándose como lengua escrita, no sólo en la plegaria y en el estudio de los textos sagrados, sino también en la composición de textos jurídicos, científicos y filosóficos y en la literatura seglar. El número de libros escritos en hebreo entre su abandono como lengua vernácula y la fundación del Estado de Israel (1948) es inmenso, calculándose en cientos de miles [Rabin, 1973, p. 9]. Hasta el siglo XIX, una gran proporción de la población judía masculina de la mayoría de los países de la diáspora sabía leer y comprendía el hebreo, y buena parte de ella también sabía expresarse por escrito en esta lengua [Rabin, 1983, p. 42].

Aunque desde el momento en que fue abandonado hasta el de su restitución como lengua vernácula el hebreo se utilizaba principalmente como lengua litúrgica y literaria, lo hablaban ocasionalmente como lengua franca los judíos que no dominaban otro idioma. Todo indica que, en ese sentido, lo empleaban los judíos en Palestina a mediados del siglo XIX, aunque en situaciones limitadas como,



Caracteres hebreos con forma de seres humanos y de animales, en un manuscrito litúrgico español del siglo XIII, para la Haggadah (Año nuevo). El caballo y su jinete son una alusión al Exodo. Preussische Staatsbibliothek.

por ejemplo, en el mercado. Por otra parte, es posible que entre las comunidades judías que hablaban ladino y árabe se estuviese operando una transición gradual hacia el hebreo como lengua franca polivalente [Rabin, 1973, p. 70]. Por eso, como señalan Blanc [1968], Fellman [1973, 1974], Rabin [1973] y otros, el término *renacimiento* es equivocado. Una vez que una lengua se ha dejado de utilizar por completo, es lengua muerta; y el hebreo no es una excepción de la regla. El renacimiento del hebreo se refiere a su resurgimiento en cuanto lengua vernácula de la vida diaria.

La corriente favorable al renacimiento del hebreo se inició en Palestina y en la Europa oriental en los años 1880, bajo la influencia de los movimientos nacionales europeos, para los que el idioma de un pueblo es inseparable de su entidad nacional. Sin embargo, como indica Rabin [1973, p. 69], el movimiento de reivindicación del hebreo difería de muchos de los movimientos de ese tipo vinculados al nacionalismo europeo. No pocos de estos últimos se proponían ampliar las funciones de las lenguas vernáculas para incluir entre ellas la de la alfabetización, mientras que el cometido del movimiento en pro de la lengua hebrea era ampliar el alcance de la lengua escrita para incorporar funciones de la lengua hablada. Los pueblos movilizados por los movimientos nacionales europeos podían sentirse a menudo unidos por una lengua vernácula común. Los judíos, en cambio, estaban divididos por sus diferentes lenguas vernáculas, pero podía unificarles el hebreo.

El asesinato del zar Alejandro II (1881) fue seguido en Rusia de una serie de persecuciones y medidas represivas que provocaron una oleada de emigración masiva de judíos, algunos de los cuales se trasladaron a Palestina, que entonces formaba parte del Imperio Otomano. Muchos de los que llegaron a Palestina en esos años eran jóvenes intelectuales, influidos por la ideas europeas de nacionalismo, que aspiraban a una vida mejor, distinta de la que habían conocido en Rusia.

Los jóvenes idealistas que empezaron a acudir a Palestina en los años de 1880 dieron

su apoyo a la idea de emplear el hebreo como lengua vernácula polivalente, idea promovida inicialmente por Eliezer Ben Yehuda, joven judío ruso que llegó a Palestina en 1881. Infatigable impulsor del renacimiento del hebreo, fue el primero en hablarlo en el hogar y emplearlo para educar a sus hijos.

Entre 1881 y 1903 llegaron a Palestina de 20.000 a 30.000 judíos [Bachi, 1977, p. 79], que adoptaron la idea de Ben Yehuda de introducir el hebreo como lengua de enseñanza en las escuelas de los asentamientos que fundaron. Se estableció un sistema de escuelas hebreas que abarcaba desde jardines de infancia (a partir de 1898) hasta establecimientos de enseñanza secundaria (desde 1906).

De 1900 a 1910 empezaron a contraer matrimonio jóvenes parejas que habían asistido a la escuela hebrea y hablaban el hebreo corrientemente. Nacieron por entonces los primeros hijos de familias que únicamente hablaban hebreo en el hogar y cuyos niños lo aprendían sin que nadie hiciera un esfuerzo especial para ello. Era el primer núcleo de población que, tras un lapso de 1.700 años, no conocía otra lengua que el hebreo [Rabin, 1973, p. 73].

Debido a las condiciones creadas por la primera guerra mundial, la inmigración quedó virtualmente detenida, pero se reanudó bajo el dominio de los británicos, que habían arrebatado Palestina al Imperio Otomano en 1918. Los británicos aceptaron un mandato de la Liga de Naciones en 1922 para administrar Palestina y Transjordania, en el que se definía a Palestina como el territorio occidental del Río Jordán situado en los antiguos sanjacos turcos de Acre, Nablus y Jerusalén. El gobierno establecido en virtud de ese mandato declaró el hebreo lengua oficial, junto con el árabe y el inglés.

Durante el periodo de gobierno británico, la población de Palestina se triplicó, pasando de 676.000 habitantes en 1919 a 1.970.000 en 1947 [Bachi, 1977, p. 40].

La población judía y la musulmana —los dos núcleos más importantes— aumentaron por igual en cifras absolutas, 600.000 cada una, pero en términos relativos fue muy



Una página de una Biblia hebrea en tres volúmenes, acompañada por la Masora (comentarios). Manuscrito de tipo alemán, de comienzos del siglo XIV. El texto de la Biblia está escrito en caracteres relativamente grandes y el de la Masora en letras más pequeñas, para producir una imagen compuesta de las Santas Escrituras. Bibliothèque Nationale, París.

superior el incremento de la población judía, que vino a multiplicarse por once, pasando de 56.000 habitantes en 1919 a unos 650.000 en 1948 [Bachi, 1977, p. 40]. Esta elevada tasa de crecimiento de la población judía obedecía principalmente a la inmigración. En ese periodo, la mayoría de los inmigrantes procedía de la Europa oriental y central, al principio por razones políticas y económicas, y más tarde, a consecuencia de la persecución nazi. Pero también fue considerable el número de inmigrantes del Yemen y de otros países asiáticos.

La fundación del Estado de Israel en mayo de 1948 dio lugar a una enorme oleada de inmigración al abolirse las restricciones impuestas en 1939. Los supervivientes del holocausto que no deseaban o no podían permanecer en Europa podían ahora ir a Israel. Al mismo tiempo, un creciente sentimiento de inseguridad entre los judíos de Asia y de Africa, combinado, en algunos casos, con las esperanzas mesiánicas, provocó un éxodo masivo de los que vivían en esos continentes. En los tres años y medio que siguieron a la fundación del Estado de Israel, inmigraron cerca de 700.000 judíos, que duplicaron con creces la población judía [Bachi, 1977, p. 79]. En los años restantes del decenio de 1950 y durante los años sesenta arribaron casi 300.000 más [Bachi, 1977, p. 79]. Entre 1948 y fines de 1978, llegaron en total a Israel más de 1.600.000 judíos [Goldman, 1980, p. 47], es decir unas dos veces y media más de los habitantes judíos en tiempos de la independencia. En 1950, la proporción de la población judía de Israel que había nacido en el extranjero era de cerca del 75%. Desde entonces ha venido disminuyendo, y en 1978 era del 45% [Goldman, 1980, p. 13].

La difusión del hebreo

Una vez hecha esta breve descripción histórica, podemos analizar ahora la difusión del hebreo dentro de cada uno de los aspectos indicados en nuestra pregunta sintetizadora: ¿Quién adopta qué, cuándo, dónde, cómo y por qué?

Quién

Con este interrogante se hace referencia a los propios adoptantes así como a la red de comunicaciones que les permite relacionarse.

Con respecto a los individuos, se trata de saber las características que distinguen a los adoptantes de los no adoptantes y a los primeros adoptantes de los últimos. Esta pregunta es semejante a la que hacen los que estudian la adquisición de un segundo idioma, que desean conocer las características que distinguen a los buenos estudiantes de idiomas de los que no lo son. Por supuesto, la difusión del lenguaje y la adquisición de un segundo idioma coinciden como temas de investigación en la medida en que el aprendizaje de idiomas puede considerarse como un tipo de adopción. No obstante, mientras que los estudiosos de la adquisición de un segundo idioma que se interesan por las características de los buenos estudiantes suelen estudiar las diferencias de actitud, aptitud, estilo cognoscitivo, estrategias de aprendizaje y personalidad, los que estudian la difusión del lenguaje suelen prestar atención a características demográficas tales como la edad, el sexo, el número de años de enseñanza formal y la ocupación.

Características demográficas

Los estudios de bilingüismo social no han revelado una serie universal de características demográficas asociadas a aquellas personas que están dispuestas a adoptar rápidamente la lengua difundida. Por ejemplo, un estudio del bilingüismo amhárico-oromo efectuado en dos provincias etíopes reveló que había más probabilidades de que los oromos jóvenes conocieran el amhárico que las personas de más edad, mientras, que, entre los amharas, era más probable que supieran oromo los adultos que los jóvenes [Cooper, Singh y Abraha, 1976]. En el caso de los amharas, no había relación entre la asistencia a la escuela y el conocimiento del oromo; en cambio, era más probable que los oromos conocieran el amhárico si habían ido a la escuela. Del mismo modo, en un estudio de lenguas francas realizado en

Kampala, se observó que el conocimiento del inglés guardaba relación con la asistencia a la escuela, mientras que no se daba esa relación en el swahili [Scotton, 1972].

Los estudios sobre bilingüismo social indican que si las características demográficas están relacionadas con la difusión del lenguaje, es porque reflejan diferencias en los incentivos y oportunidades de aprender la lengua difundida. Así, era más probable que los jóvenes oromos supieran amhárico porque había más probabilidades de que hubieran ido a la escuela, donde esta lengua se utilizaba en la enseñanza primaria. Y si había más posibilidades de que los amharas adultos supieran oromo, era porque, habiendo vivido más tiempo en comunidades que lo hablaban, habían tenido mayores oportunidades de aprenderlo. Análogamente, mientras que en Kampala el swahili puede "captarse" en las situaciones ordinarias del trabajo, el mercado y la vecindad, el inglés se aprende, por lo general, estudiándolo oficialmente en la escuela. Y si la mayoría apenas puede valerse sin el conocimiento del swahili, son muchos los que pueden salir del paso sin saber inglés.

¿Qué pueden revelarnos las variables demográficas que se han asociado a la adopción del hebreo? No estará de más que nos detengamos en los análisis efectuados por Bachi [1956, 1977], Hofman y Fisherman [1971], y Schmelz y Bachi [1974] y sobre los censos o encuestas realizados en 1948, 1954, 1961, 1966 y 1972 por la Oficina Central de Estadística. (En el momento de redactar este artículo aún no se han confeccionado las tablas estadísticas del censo de 1983). Desde 1948, la Oficina Central de Estadística preguntó a los interesados qué idiomas hablaban en la vida diaria y, en caso de emplear más de uno, la frecuencia relativa con que utilizaban esos idiomas. Cada interrogado fue clasificado de acuerdo con un "índice de habla del hebreo", donde 100 corresponde al hebreo hablado como único idioma, 75 al hebreo hablado como idioma principal, 25 al hablado como idioma secundario, y 0 al caso en que no se emplea ese idioma en absoluto. En cuanto a las relaciones entre las variables demo-

gráficas y el índice de habla del hebreo, cabe hacer las siguientes generalizaciones:

Existe una relación negativa entre la edad a la llegada de los inmigrantes y el uso del hebreo, y una relación positiva entre la duración de su estancia en Israel y el empleo de dicho idioma. Como indican Hofman y Fisherman [1971], esta conclusión, nada sorprendente, indica que las causas "naturales" eran suficientes para explicar la variación del empleo del idioma por los inmigrantes en ese estado del renacimiento del hebreo.

Respecto al país de origen de los inmigrantes, se observa que entre los inmigrados en la época del mandato británico, el índice de habla del hebreo era relativamente elevado en las personas provenientes de países de habla árabe y de la Europa oriental, mientras que entre las procedentes de Austria, Alemania, Hungría y Turquía se registraban índices inferiores al promedio. Entre los que llegaron después de 1948, se mantenía elevado el índice de habla del hebreo de los judíos procedentes de países de habla árabe. En cambio, disminuía el de los provenientes de la Europa oriental. Según Schmelz y Bachi [1974], esta disminución podía explicarse probablemente por el colapso de la educación judía registrado en la Europa oriental durante la segunda guerra mundial y después de ésta, y por la mayor inclinación hacia la ideología sionista de los emigrantes que llegaron a Palestina antes del holocausto. La elevada proporción de hablantes de hebreo observado entre las personas procedentes de países de habla árabe, se explica, en parte, según esos autores, por la relación existente entre el hebreo y el árabe, dos lenguas semíticas. Al parecer, esa afinidad hace que el hablante de una de ellas se sienta inclinado a aprender la otra. La baja proporción de habla del hebreo entre los que provenían de Austria, Alemania, Hungría y Turquía puede explicarse en parte por el conocimiento generalmente inferior del hebreo que

poseían los emigrantes de estos países, y por los nexos culturales, relativamente estrechos, de muchos judíos alemanes y húngaros, cuyas comunidades habían sido asimiladas hacía largo tiempo, con los respectivos idiomas [Bachi 1956, p. 230-231], así como por el hecho de que los hablantes de alemán tenían una mayor capacidad que los de otros idiomas para emplear su lengua materna o aprender el inglés para ganarse la vida [Hofman y Fisherman, 1971].

En cuanto a la población judía globalmente considerada, la edad, el sexo, el número de años de educación formal, la ocupación y la participación en el trabajo, son, todos ellos, factores relacionados con el uso del hebreo.

Los jóvenes utilizan esta lengua más que los adultos porque entre ellos abundan más los nacidos en Israel y porque, en general, han cursado más años de educación formal que los adultos. El número de años cursados en este tipo de enseñanza guarda también relación con el empleo del hebreo, y ello obedece, en parte, a que los inmigrantes suelen poseer un nivel de educación formal inferior al de los nacidos en Israel. Sin embargo, una encuesta realizada en 1950-1951 por la Oficina Central de Estadística entre los inmigrantes que llevaban dos años en el país reveló que entre los que poseían un grado de educación superior había también una mayor proporción de personas que sabían hebreo en el extranjero, que lo estaban estudiando formalmente en Israel y que lo empleaban en este país [Schmelz y Bachi 1974, p. 774]. Los conocimientos adquiridos en la educación formal probablemente ayudan a estudiar un segundo idioma de una u otra manera. Pero la educación formal no es una condición necesaria ni suficiente para dominar el hebreo, como puede advertirse en los numerosos inmigrantes alemanes de sólida formación que se resistían a adoptar el hebreo, y también en los muchos inmigrantes procedentes de Africa y Asia que, con escasa o nula educación, lo adoptaron con diligencia.

La principal razón del nexo existente entre la educación y el uso del hebreo es, tal

vez, la conexión entre aquella y las ocupaciones que exigen o pueden exigir un conocimiento práctico de ese idioma. Así, entre el personal dirigente, los empleados administrativos y las profesiones liberales, especialmente los profesores, se observa una proporción comparativamente alta de utilización del hebreo, mientras que esta proporción es relativamente baja entre las ocupaciones vinculadas a los servicios, los comerciantes y vendedores, los sastres, los zapateros y los obreros no especializados [Schmelz y Bachi, 1974, p. 778-779].

La influencia de los requisitos de las distintas ocupaciones en el uso del hebreo puede observarse en el censo de 1961. Entre los judíos de 14 años o más, el índice de habla del hebreo era superior en los participantes en el trabajo que en los no participantes, en los que trabajan un mínimo de 35 horas semanales que en los que trabajan menos, y en los que trabajan más semanas al año que en los que trabajan menos semanas [Schmelz y Bachi, 1974, p. 778]. Los requisitos del trabajo aportaban incentivos para aprender el hebreo y lograr y conservar un empleo, así como la oportunidad de aprender el hebreo mediante las relaciones con otros trabajadores, clientes, proveedores, etc. La importancia de la participación en el trabajo puede advertirse también en la diferencia existente entre los índices de uso del hebreo de los hombres y las mujeres. Todo indica que los hombres utilizan más este idioma que las mujeres, pero la diferencia tiende a desaparecer si se tiene en cuenta la participación en el trabajo [Bachi, 1977, p. 291-292].

La edad, el sexo, la educación, la ocupación y la participación en el trabajo son, todos ellos, factores relacionados con el uso del hebreo, pero, al mismo tiempo, guardan relación unos con otros. Así, por ejemplo, los jóvenes suelen poseer mejor educación, las personas más educadas tienen más frecuentemente un empleo que exige el conocimiento del hebreo, los hombres suelen trabajar fuera del hogar más que las mujeres, etc. En la medida en que estas variables se relacionan entre sí, quedan limitadas las posibilidades



Niños de orígenes diversos aprenden a escribir el hebreo. Alex Agor/Camera Press.

de que, reunidas, combinadas o acumuladas, expliquen la variación en el uso del hebreo. Ello es así porque, en el grado en que las variables no están relacionadas entre sí, cada una de ellas viene a medir algo distinto y, por lo tanto, puede añadir nueva información sobre el criterio, contribuyendo a la explicación acumulativa de la variación. Aplicando el análisis de regresión múltiple, puede advertirse la medida en que se puede explicar la variación por todas esas variables globalmente consideradas, y la medida en que puede explicarla cada una de ellas por separado cuando se añade a las demás. El estudio realizado por Rosenbaum [1983] aporta precisamente ese tipo de análisis.

Como parte de una encuesta permanente que efectúa desde 1969 la Oficina Central de Estadística en colaboración con el Ministerio de Acogida de Inmigrantes y otros organis-

mos, se realizó un estudio sobre los inmigrantes que llegaron a Israel entre 1970 y 1972. En estos dos años llegaron unos 66.000 adultos (de 18 años o más), que permanecían en el país tres años más tarde. Eran los primeros años de una nueva ola de inmigración de la Unión Soviética, y los emigrados soviéticos constituían el grupo nacional más numeroso de la muestra. Se entrevistó a cada interrogado tres veces: dos meses, un año y unos tres años después de la inmigración. Rosenbaum aplicó un análisis de regresión múltiple a cuatro medidas de adopción basadas, todas ellas, en el propio informe del interrogado. Tres de estas medidas se referían al uso del idioma (el índice de habla del hebreo antes mencionado, la escucha de noticias difundidas en lengua hebrea, y la lectura de periódicos en hebreo) y la cuarta era una medida de aptitud (la capacidad de man-

tener una conversación sencilla en hebreo).

Entre las variables consideradas figuraban la edad, el sexo, la educación, la ocupación (clasificada en trabajador profesional o de oficina, obrero, no trabaja; escala que presumiblemente reflejaba la demanda ocupacional del hebreo), la participación anterior o actual en un curso formal de estudio del hebreo en Israel, y la aptitud de mantener una conversación sencilla en hebreo antes de la llegada a Israel. Un 40% de los interrogados habían estudiado formalmente el hebreo en los primeros meses de residencia en Israel, mientras que casi ninguno de ellos lo estudiaba formalmente al cabo de un año. Los jóvenes, los de mayor instrucción, los que menos practicaban la religión y, en menor grado, las mujeres, eran quienes solían estudiar hebreo formalmente una vez instalados en Israel.

En el análisis de regresión múltiple, la variable que más contribuía a explicar la variación en el índice de habla del hebreo dos meses después de la llegada era, como cabía esperar, el conocimiento anterior del hebreo. Pero tres años después de la llegada, la variable que explicaba la mayor variación de dicho índice era la ocupación.

Aunque la ocupación era fundamental con relación al empleo diario del hebreo hablado tres años después de la llegada, tenía muy escasa influencia en la variación de las otras medidas de adopción. Incluso tres años después de la llegada, el estudio formal del hebreo en Israel era la variable más importante que explicaba la aptitud de hablarlo, y la escucha de noticias en hebreo, la segunda variable en importancia que explicaba la aptitud de leer diarios en hebreo. El estudio formal del hebreo en Israel y el conocimiento anterior de este idioma venían a explicar en su mayor parte la variación de esas tres medidas de adopción.

Características personales

Hasta ahora, hemos considerado las características demográficas de los adoptantes, y los datos que tienden a probar que esas caracterís-

ticas se relacionan con la adopción del hebreo en la medida en que reflejan la oportunidad y el incentivo para aprender el idioma. ¿Qué decir de las características personales que investigan los estudiosos del aprendizaje de un segundo idioma? En cuanto a las características personales de los inmigrantes que han aprendido bien el hebreo o que lo emplean mucho (características relativas a la actitud, la aptitud, el estilo cognoscitivo, la personalidad y el estilo de aprendizaje), apenas si contamos con estudios empíricos destinados a averiguarlas aunque, al menos, se ha realizado uno de esos estudios relacionado con la adopción del hebreo por los estudiantes árabes de enseñanza secundaria en Tel-Aviv [Reves, 1983].

Los datos de Rosenbaum pueden contribuir a aclarar las relaciones entre las diferencias personales de actitud y la adopción del hebreo. Una de las variables utilizadas por esta autora fue la medida de actitud "sentirse israelí". Se pidió a los interrogados que indicasen en qué medida se sentían israelíes o ciudadanos de su país de origen. En los doce análisis de regresión múltiple en que se hizo intervenir esta variable (cuatro medidas de criterio para cada uno de los tres puntos), contribuía a explicar la variación sólo en uno de ellos (lectura de un diario hebreo tres años después de la llegada) y explicaba la variación solamente en un tres por ciento. De estos resultados se desprende que las diferencias de actitud no contribuyen mucho a explicar la variación en la adopción del hebreo por los inmigrantes modernos.

Características de las redes de interacción

En nuestra pregunta sintetizadora, *quién* no sólo se refiere a los adoptantes individualmente considerados, sino también a las redes de comunicaciones en las que intervienen. Hasta ahora, apenas se han hecho investigaciones directas para determinar los factores de esas redes que fomentan o frenan la difusión del idioma. Sin embargo, es razonable pensar que la heterogeneidad lingüística de una red fomenta la difusión de una lengua franca. Brosnahan [1963] cita la heterogeneidad lin-



Publicidad en hebreo y en inglés. P.F. Desgeorges/Atlas.

güística como una de las cuatro condiciones que fomentaron la difusión del griego, el latín y el árabe en los imperios vinculados a estas lenguas.

La influencia de la heterogeneidad lingüística puede advertirse en una encuesta realizada entre 190 adultos de 80 familias de habla rumana que vivían en tres comunidades en Israel [Hofman y Fisherman, 1971]. Aproximadamente la mitad vivían en el país desde hacía más de veinte años, y la otra mitad de tres a seis años. Entre estos últimos, los que vivían en Jerusalén, donde se hallaban dispersos por toda la ciudad, conocían mejor el hebreo que los que habitaban la población de Nahariya, en la que se hallaban más homogéneamente concentrados. Entre los que residían en el país desde hacía largo tiempo, los que vivían en Nahariya, donde había muchos grupos étnicos representados, conocían mejor

el hebreo que los residentes en un cercano asentamiento rural cuyos habitantes hablaban principalmente rumano.

La diversidad lingüística ha sido desde hace tiempo una característica de la comunidad judía en Palestina e Israel. Con respecto a la lengua principal de los interrogados en los censos de 1916-1918, Bachi [1956, p. 197] estima que, en esos años, dos judíos cualesquiera reunidos por azar tenían sólo una posibilidad entre tres de compartir la misma lengua principal.

A pesar de ello [Bachi, 1956, p. 194], la lengua principal más común era el hebreo (40%), seguido del yiddish (36%), el árabe (18%) y el ladino (4%). Es probable que el hebreo fuera también la principal lengua franca entre los judíos de Palestina. Esta hipótesis se basa en el supuesto de que la lengua que más probablemente utilizaban los

interlocutores que no hablaban la misma lengua materna era el hebreo, al menos en su forma literaria. Es razonable la hipótesis de que el hebreo era la lengua más frecuentemente elegida como lengua franca, pero tal hipótesis se ha de probar mediante el análisis de documentación de archivo y entrevistas con octogenarios y nonagenarios que puedan decirnos lo que recuerdan de esos tiempos. Esta es una tarea que ha emprendido Ezri Uval, de la Universidad Hebrea.

Cuando se fundó el Estado de Israel en 1948, la probabilidad de que dos hablantes tomados al azar entre la población judía empleasen la misma lengua principal había aumentado de 32% al final de la época otomana a 58% [Bachi, 1956, p. 197]. En términos generales, el hebreo era por entonces la lengua principal de la población judía. La homogeneidad lingüística de esta última se incrementó, mientras que la homogeneidad lingüística de los que no empleaban el hebreo disminuyó [Schmelz y Bachi, 1974, p. 762]. En otras palabras, la población cuya lengua principal era distinta del hebreo se hizo aún más heterogénea desde el punto de vista lingüístico. La creciente heterogeneidad de quienes no empleaban dicho idioma como lengua principal obedecía, por una parte, a la mayor variedad de lenguas habladas por los emigrantes que llegaron durante el mandato británico, especialmente en la época de la inmigración masiva después de la fundación del Estado y, por otra parte, al acentuado desgaste del yiddish. Cuando se efectuaron los censos de 1916-1918, cerca del 60% de los judíos que no hablaban hebreo como lengua principal hablaban yiddish; en 1972 esa cifra se había reducido al 19% entre los hablantes de 14 años o más [Bachi, 1977, p. 290]. De las ocho lenguas enumeradas por Bachi [1977, p. 290], el yiddish es la única cuyo porcentaje entre los que no hablaban hebreo disminuyó en cada uno de los cinco períodos indicados entre 1916 y 1972, incluso entre 1948 y 1954, años en que llegaron numerosos inmigrantes de lengua yiddish.

Es probable que el brusco descenso del yiddish se deba en parte a su decreciente

utilidad como lengua franca. Como indica Greenberg, cuanto más numerosas son las personas que emplean una lengua franca, mayor es la utilidad de ésta y la presión que ejerce sobre las demás, estimulándolas a aprenderla. Añade Greenberg que no hay freno más seguro para la difusión de una lengua franca que la existencia de una lengua franca rival. Si es correcta nuestra hipótesis de que el hebreo era la principal lengua franca entre los judíos a fines de la época otomana, puede afirmarse que su difusión alentó a otros a aprenderla e impidió la difusión de su principal rival, el yiddish. Además, las posibilidades de que éste se empleara como lengua franca se malograron porque la oposición al uso del hebreo con fines seculares provenía de personas anticuadas, ultraortodoxas, formadas en la Europa oriental. Casi todas ellas hablaban yiddish y no tenían necesidad de una lengua franca para entenderse. Si los oponentes al hebreo empleado con fines seculares hubieran formado un grupo lingüísticamente heterogéneo, el yiddish habría sido su probable opción de lengua franca, porque lo hablaban la mayoría de los que no empleaban el hebreo como lengua principal. En cambio, los oponentes al hebreo eran un grupo lingüísticamente homogéneo, mientras que los no oponentes formaban un grupo heterogéneo, con lo que quedaba libre el campo para el hebreo.

Adopta

Rogers y Shoemaker [1971] formulan cinco etapas de aceptación de una innovación: conciencia (conocimiento de que la innovación existe), interés (adquisición de conocimientos sobre la innovación), evaluación (adopción de una actitud favorable o desfavorable con respecto a la innovación), prueba a pequeña escala, y decisión de adoptar o rechazar la innovación. Al parecer no existe una serie única de etapas ampliamente aceptadas por los investigadores de la difusión de la innovación. En cuanto a la difusión del lenguaje, Cooper ha propuesto las siguientes [1982]:

Conciencia. El hablante se entera de que la lengua o la variedad de lengua existe y

puede (o debe) utilizarse para una función determinada.

Evaluación. El hablante adopta una actitud favorable o desfavorable respecto a la utilidad personal de la lengua para una función determinada. En este sentido, la evaluación no equivale a los sentimientos favorables o desfavorables para con los hablantes de la lengua. El inglés, por ejemplo, se difundió en Irlanda a pesar de la antipatía de los irlandeses por los ingleses [MacNamara 1973]. La evaluación se refiere a las opiniones de los hablantes, en el sentido de que el conocimiento de un nuevo idioma para una función dada les ayudará o no a alcanzar objetivos valiosos. Si creen que el idioma no ha de ayudarles a alcanzar esos objetivos, no es probable que lo aprendan ni que, habiéndolo aprendido, lo utilicen. Como señala Whiteley [1969, p. 13], "vale la pena recordar que el afán de aprender otro idioma raramente obedece a un deseo desinteresado de comunicar con otros seres humanos".

Aptitud. El hablante es capaz de utilizar el idioma para una función determinada. En este caso, el criterio de difusión viene definido no en términos de exactitud gramatical o fonética ni por la riqueza de vocabulario o la fluidez, sino por la medida en que los hablantes pueden emplear el idioma con un fin determinado. El conocimiento del idioma supone la posibilidad de emplearlo con la persona adecuada en el momento justo y en el lugar oportuno, como establecen las normas de la propiedad comunicativa.

Utilización. El hablante utiliza el idioma para una determinada función.

No todos los que cobran conciencia de un idioma para un fin determinado evalúan positivamente su utilidad personal; no todos los que evalúan positivamente su utilidad personal aprenden el idioma, ni todos los que lo aprenden lo utilizan. Por ejemplo, en la encuesta etíope antes citada, una proporción considerable de los hablantes cuya lengua materna era el amhárico, indicaban que les gustaría saber inglés, pero que tenían pocas oportunidades de aprenderlo, y aún menos de emplearlo. Otro ejemplo: no es posible pres-

cindir del conocimiento del francés escrito en Francia, pero "puede que haya pocas oportunidades de practicarlo" [Tabouret-Keller, 1968, p. 109].

Aunque la conciencia, la evaluación, la aptitud y la utilización se han propuesto en ese orden como etapas de adopción, estos comportamientos pueden de hecho coincidir parcialmente y reforzarse entre sí. A medida que mejora la aptitud del hablante, éste se siente más libre para utilizar el idioma, pero al mismo tiempo, a medida que lo utiliza, mejora su aptitud. La evaluación positiva puede impulsarle a aprender el idioma, pero a medida que se acrecienta la aptitud y la utilización, y puede advertir mejor los beneficios derivados de la utilización, la evaluación puede ser más positiva, etc. Por ejemplo, en un estudio realizado de las aptitudes ante el lenguaje entre un grupo de estudiantes de enseñanza secundaria, la mayoría de los cuales eran hablantes nativos del hebreo, se comprobó que los que creían que el conocimiento del inglés podía ayudarles a alcanzar objetivos personalmente valorados hablaban mejor el inglés y lo empleaban más que los que evaluaban el idioma de manera menos positiva [Cooper y Fishman, 1977]. En este caso, la aptitud y la utilización se reforzaban tal vez mutuamente con la evaluación.

En la mayoría de los índices de adopción del hebreo que aparecen en las publicaciones especializadas, se hace referencia a la utilización, con dos excepciones: la encuesta permanente sobre la absorción de los inmigrantes, de la que tomó sus datos Rosenbaum [1983], que además de los criterios sobre el empleo del idioma emplea una medida de aptitud, y las encuestas y censos de la Oficina Central de Estadística, en los que se pregunta sobre la alfabetización hebrea, definida como la aptitud de escribir una carta sencilla en esta lengua.

Como la encuesta sobre absorción de los inmigrantes emplea varios índices de adopción, cabe preguntarse qué relaciones existen entre ellos. El resumen de Rosenbaum correspondiente a los años 1970-1972 nos da esas correlaciones. Es razonable suponer que los

criterios de adopción estén positivamente relacionados entre sí, y así se comprobó. No obstante, estos criterios presentaban también un considerable grado de independencia. Por ejemplo, muchos de los interrogados que utilizaban el hebreo como lengua de la vida diaria no leían periódicos hebreos, y muchos de los que empleaban el hebreo no se declaraban aptos. De este último dato se desprende que muchos inmigrantes están insatisfechos con su aptitud, deducción que viene a corroborar la encuesta permanente de la que forman parte los datos de Rosenbaum. En 1974-1975, por ejemplo, los inmigrantes interrogados tres años después de su llegada manifestaron considerable insatisfacción con sus conocimientos del hebreo. Poco más de la mitad de ellos se declararon insatisfechos, esto es, el doble de quienes dijeron estar insatisfechos con su trabajo, su vivienda o su vida social.

Así como la mayor parte de las medidas de adopción del hebreo aplicadas eran medidas de utilización, la mayoría de ellas se obtuvieron por las propias declaraciones de los interrogados. Las probables tendencias a indicar excesivamente el empleo del hebreo, que se han señalado antes (por ejemplo, Bachi [1956, p. 184]), obligan a utilizar también datos obtenidos con otros métodos. No obstante, son relativamente escasos los estudios realizados en este sentido. Figura entre ellos una encuesta sobre el uso del idioma en público [Rosenbaum, Nadel, Cooper y Fishman, 1977]. En este estudio se aplicó el procedimiento de "cuenta de transacción" [Bender, Cooper, y Ferguson, 1972], en el que se cuenta el número de personas a quienes se oye hablar en cada uno de los diversos idiomas. Este cómputo de transacción se efectuó en las tiendas y las oficinas y en las aceras de una calle frecuentada de Jerusalén. Esta calle es un microcosmos urbano, ya que se encuentran allí casi todos los establecimientos y servicios necesarios para la población que vive en sus inmediaciones, así como varias instituciones que sirven a un público más amplio. Cerca del centro comercial de la ciudad, la calle está rodeada de un conjunto heterogéneo de barrios o sectores

que varían en función del origen étnico de sus residentes, su grado de práctica religiosa y su condición económica. Sin embargo, no es representativa, en el sentido de que los barrios que la rodean tienen una proporción relativamente baja de nuevos inmigrantes. Por eso, la proporción de interrelaciones en hebreo que se observan en público puede ser más elevada que en el resto de la ciudad. En 1973, se oyó hablar a más de 900 personas en el transcurso de tres semanas, y se oyó hablar en hebreo a casi las tres cuartas partes de ellas. Esta cifra es sólo ligeramente inferior a la proporción de la población judía de 14 años o más que declaraba utilizar el hebreo como lengua principal (77,5%), según el censo de 1972 [Bachi, 1977, p. 288].

En otro estudio de la utilización del idioma basado directamente en la observación y realizado por Bentolila [1983], se investigaron las variaciones en la pronunciación entre los residentes de una comunidad rural que había sido fundada y poblada por inmigrantes de Marruecos en 1957. Al documentar su estudio, Bentolila describía los modelos de utilización bilingüe de los residentes. El investigador no era un observador participante ordinario, sino que era miembro de la comunidad. Por lo tanto, no sólo su presencia no constituía un obstáculo, sino que su conocimiento de la comunidad era excelente. Informa este autor que dentro de la comunidad estaba generalizado el uso del árabe, especialmente entre las personas de mayor edad, cuyo dominio del hebreo era escaso, y entre la población masculina de 13 a 21 años que no había continuado sus estudios más allá de la escuela primaria. Bentolila atribuye el uso del árabe de estos últimos al valor de las secretas normas que convierten una lengua vernácula sin prestigio en un símbolo de solidaridad dentro del grupo.

Al examinar las tablas estadísticas del censo de 1961 correspondientes a esa comunidad rural, Bentolila observó que unas tres cuartas partes de los interrogados indicaban que el hebreo era su lengua principal en la vida diaria, y eso solamente cinco años después de su emigración a Israel. Un antropó-



Hebreos negros cantan *spirituals*. Micha Bar-Am/Magnum.

logo que había trabajado en la comunidad entre 1965 y 1969, le informó que en esos años las reuniones generales de la comunidad y una parte de los debates de su comité directivo se celebraban en árabe. Indica Bentolila que quince años después de efectuado el censo, era considerable el uso del árabe en la vida cotidiana de la comunidad. Y añade que tiene razones para creer que en los años correspondientes al censo los interrogados deseaban presentarse como inmigrantes satisfactoriamente integrados desde el punto de vista lingüístico. De hecho, fuera o no el hebreo la lengua principal de los aldeanos, lo cierto es que para éstos, según Bentolila, la lengua dominante era el hebreo, no sólo porque predominaba en contextos públicos esenciales, sino también porque formaba parte integrante de su identidad religiosa y sionista, profundamente arraigada.

La aldea estudiada por Bentolila representa probablemente un ejemplo extremo de

divergencia entre el empleo del hebreo declarado y el verdadero. La mayoría de los ciudadanos viven en pueblos y ciudades, no en aldeas; la mayoría de las comunidades no son tan homogéneas en cuanto al país de origen, la lengua materna y la duración de la estancia de sus habitantes; y pocas comunidades se caracterizan por tan bajo promedio de años de residencia en Israel.

Las observaciones de Bentolila nos recuerdan los riesgos que supone el hacer deducciones sobre los conocimientos y la utilización del idioma basándose únicamente en los censos y encuestas oficiales [Liebersson, 1966; 1980]. Siempre que sea posible, deben completarse esos datos con otros obtenidos por medios distintos. A juzgar por las observaciones de Bentolila, parece probable que las indicaciones dadas por esos aldeanos sobre su utilización del hebreo puedan tomarse como prueba de adopción en la etapa de evaluación, y no en la del empleo.

Qué

¿Qué adopta el adoptante? Esta pregunta puede formularse desde dos puntos de vista: la forma y la función.

La forma se refiere a la estructura de la lengua que se adopta. Las características que más interesan a los estudiosos de la difusión del lenguaje probablemente son: a) el grado de semejanza entre la lengua difundida y otras ya conocidas por el adoptante potencial; y b) el grado de homogeneidad de la lengua difundida.

Con respecto a la semejanza estructural, parece razonable suponer que, en igualdad de condiciones, los adoptantes potenciales adoptarán una lengua con más rapidez si ésta es semejante a las que ya conocen. Por ejemplo, una razón que comúnmente se aduce para explicar la rápida difusión del swahili es que inicialmente se propagó entre los hablantes de otras lenguas bantú. Lo que se afirma no es que la semejanza es una condición previa de la propagación de la lengua (la difusión del hebreo entre los hablantes de ochenta o noventa lenguas diferentes desmiente ampliamente esa tesis) sino que la semejanza estructural facilita la adopción. Ya hemos visto que la semejanza entre el árabe y el hebreo se cita como una de las razones de la adopción relativamente rápida del hebreo por los judíos procedentes de Asia y África.

En cuanto a la homogeneidad estructural, se observa, por una parte, que es relativamente escasa la diferenciación entre los hablantes en la conversación informal de la vida diaria y, por otra parte, que es relativamente grande la diferenciación entre los registros formal e informal de la utilización del idioma.

A diferencia del árabe palestino, que varía según las diferentes aldeas, apenas si existe variación geográfica en el hebreo israelí moderno, con algunas pequeñas excepciones de usos anticuados, como la pronunciación del término equivalente a *doscientos* empleada por los habitantes de Jerusalén. Con respecto a los dialectos sociales, se registran principalmente algunas diferencias en la pronun-

ciación. Suelen reconocerse dos variantes importantes del hebreo israelí moderno, el hebreo "general" y el hebreo "oriental", caracterizándose este último por la existencia de tres sonidos que son indicadores estereotipados de los integrantes de las comunidades étnicas africanas y asiáticas. Son cada vez más numerosos los judíos de estas comunidades que adoptan la pronunciación general [Bentolila, 1983; Blanc, 1968], pero en todo caso, las diferencias son muy pequeñas si se comparan, por ejemplo, con las que existen entre los dialectos de las clases sociales de Inglaterra. La relativa falta de diferenciación que se observa en el habla hebrea informal de los diferentes grupos sociales puede obedecer al sentido de la historia, la identidad y el destino común que tienen la mayor parte de los judíos israelíes, cualquiera que sea su origen étnico, su posición en la escala socioeconómica o sus ideas políticas. En todo caso, es muy probable que la falta de neta diferenciación social o geográfica haya simplificado el estudio y, por lo tanto, contribuido a acelerar la propagación de la lengua vernácula informal. Y posiblemente, la tarea del estudiante se ha visto dificultada por las variaciones entre los diferentes dialectos que sirven de base para tal estudio.

Si la homogeneidad de la lengua vernácula informal ha simplificado el aprendizaje, no es menos cierto que las considerables diferencias que existen entre las variedades informales y formales y entre las escritas y las habladas han complicado la tarea de aprender las variedades más "elevadas". Es difícil medir la diferencia entre las variedades informales y formales, y esa diferencia es mucho mayor en el hebreo que, por ejemplo, en el inglés, pero no tanto en el árabe. Mientras que el conocimiento de la lengua vernácula informal puede "captarse" mediante las interrelaciones que se dan en el marco cotidiano del mercado y el lugar de trabajo, el conocimiento de las variedades más formales depende fundamentalmente de la educación formal. La importancia de ésta en el aprendizaje de las variedades formales se debe a la condición de lengua "renativizada" del



Pintura en la que se ve un pueblo ruso, exhibida en el Desfile de Purim en Tel Aviv. Leonard Freed/Magnum.

hebreo. Como indica Rabin [1975], su tradición de lengua literaria es antigua y permanente, mientras que su tradición de lengua vernácula, por haber sufrido una interrupción de 1.700 años, es discontinua. En ese largo lapso, la alfabetización en hebreo equivalía a la alfabetización en una lengua clásica. La alfabetización en lengua vernácula es algo nuevo. Así, por ejemplo, la gramática hebrea que los niños israelíes aprenden en la escuela no es la gramática de la lengua vernácula moderna, sino una sistematización normalizada del hebreo bíblico realizada en el siglo XIII [Rabin, 1983]. Las variedades formales del hebreo, herederas inmediatas de esa antigua tradición literaria, presentan notables diferencias de vocabulario y gramática con respecto al hebreo de la vida diaria. Por ejemplo, las noticias que se escuchan por la radio se dan en una variedad un tanto distinta de la que se oye en el habla cotidiana. Del

mismo modo, las noticias de la prensa están redactadas en un lenguaje bien diferente al de la lengua hablada. La lengua empleada en las noticias por radio y la utilizada en las de la prensa son más difíciles de aprender para los inmigrantes que la del habla ordinaria, como se desprende de los datos aportados por Rosenbaum [1983] en la citada encuesta sobre la absorción de los inmigrantes. Entre los dos meses y los tres años que siguieron a la llegada de los inmigrantes, el incremento registrado en el empleo de la lengua era muy superior en la lengua hablada que en la lectura de diarios y en la escucha de noticias por radio. Es coherente con estas diferencias la mayor importancia que, como se ha dicho antes, se atribuye a la lectura de diarios y la escucha de noticias con respecto al empleo del hebreo como lengua de la vida diaria, cuando se toma el estudio formal como factor de pronóstico.

Por supuesto, los inmigrantes pueden prescindir de la lectura del hebreo y de escuchar las noticias por radio mucho más fácilmente que de hablarlo. Con todo, otros datos de la encuesta mencionada indican que los inmigrantes tienen dificultades relativamente importantes para aprender a leer el hebreo. Por ejemplo, en la encuesta sobre los inmigrantes rumanos ya citada, Hofman y Fisherman [1971] observaron que mientras que una tercera parte de los interrogados declaraban tener un conocimiento escaso o nulo del hebreo hablado, casi las tres quintas partes de ellos afirmaban que no conocían el hebreo escrito o lo conocían muy poco. Si se compara el grado de conocimiento declarado por los que llevaban en el país más de veinte años con el de los que llevaban menos de siete años, se observa una gran diferencia en el conocimiento del hebreo hablado, que era superior entre los primeros, mientras que apenas había diferencia en el nivel de alfabetización en hebreo. Los investigadores comprobaron que este nivel aumentaba con la edad y con la educación formal. En otra encuesta, Nir, Blum-Kulka y Cohen [1978] analizaron el grado de comprensión de la lectura de los inmigrantes matriculados en treinta y dos clases de veintidós cursos de hebreo para alumnos internos, y observaron que, después de cinco meses de estudio intensivo, los estudiantes eran por lo general capaces de leer textos simplificados en hebreo y de comprenderlos bien, pero aún no comprendían los artículos corrientes de la prensa hebrea diaria sin la ayuda de un profesor.

Según el censo de 1972, el 91% de los judíos de catorce años o más eran alfabetos. Pero uno de cada ocho de ellos no estaba alfabetizado en hebreo [Goldman, 1980, p. 162]. Otra de las dificultades que se planteaban a los inmigrantes que no tenían una educación judía tradicional para adquirir el conocimiento funcional del hebreo, era el carácter singular de su escritura. Para quienes habían aprendido las primeras letras en un sistema que indica las vocales y las consonantes y se escribe de izquierda a derecha, el problema consistía en que en el nuevo sistema

se indicaran parcialmente las vocales y se escribiera de derecha a izquierda. Sin embargo, debemos admitir que no sabemos en qué medida obstaculizan esas diferencias de escritura y de ortografía el aprendizaje funcional del hebreo como lengua suplementaria.

Probablemente, las diferencias entre las variedades formales e informales constituían un problema más arduo para los que habían llegado al país en los años treinta o más tarde, al menos entre la población masculina. Era más probable que los varones inmigrados anteriormente se hubieran beneficiado de la educación religiosa formal y que, por lo tanto, conocieran al menos el hebreo literario. Los que llegaron después estaban menos preparados. Los antiguos inmigrantes se esforzaron por convertir el hebreo literario en una lengua vernácula, pero es dudoso que las diferencias entre las variedades formales e informales fuesen tan acusadas como fueron luego, aunque ésta es una hipótesis que está por demostrar.

En resumen, la forma del hebreo que se ha difundido más profundamente ha sido la lengua vernácula, y la que se ha propagado con mayor lentitud, al menos entre la población inmigrada a partir de los años treinta, ha sido la de las variedades formales y la lengua literaria. Es muy probable que la homogeneidad estructural haya facilitado la difusión de la lengua vernácula y que la heterogeneidad estructural haya obstaculizado la difusión de las variedades formales y escritas.

Mientras que la forma se refiere a la estructura de la lengua que se adopta, la función se refiere a los fines para los que se adopta. En la actualidad, el hebreo se utiliza con fines de comunicación. Es la lengua de enseñanza empleada desde la escuela de párvulos a la universidad; la utilizan todos los medios de comunicación de masas; ha originado todo un expresivo registro en la prensa deportiva; es el vehículo de expresión de libros de cocina, manuales técnicos y libros de texto científicos; tiene, como todas las lenguas maternas, un registro especial que se considera apropiado para hablar a los bebés

[Zeidner, 1978]; permite a los aficionados al fútbol gritar a los árbitros, a los adversarios políticos debatir sus diferencias, y a los enamorados susurrar palabras cariñosas. Analizaremos con mayor detalle la función al tratar del apartado *dónde* de nuestra pregunta sintetizadora.

Cuándo

Katz, Levin y Hamilton [1963] indican que, en rigor, la variable dependiente que interesa a los investigadores de la difusión de la innovación es el tiempo de adopción, y no la adopción propiamente dicha. Si puede determinarse el tiempo de la adopción, pueden compararse las características de los primeros adoptantes con las de los últimos, y trazarse curvas de difusión que indiquen el número de adoptantes en función del tiempo de adopción. Como la red de comunicaciones por la que se ha propagado el hebreo ha aumentado continuamente con la inmigración y la composición demográfica de las olas sucesivas de inmigrantes ha ido variando de una a otra, es poco lo que podemos averiguar sobre la velocidad de adopción del hebreo calculando los índices de adopción que a lo largo del tiempo haya habido entre la totalidad de la población. Para conocer esa velocidad de adopción habremos de calcular el progreso de los índices de adopción entre las personas que hayan llegado a Israel en el mismo periodo. Por ejemplo, Schmelz y Bachi [1974, p. 772] informan que el índice de habla del hebreo de las que llegaron entre 1948 y 1954 aumentó de 38 en 1954 a 54 en 1961 y a 59 en 1966. Es decir, diez años después de su llegada, los inmigrantes, por lo general, declaraban utilizar el hebreo ya sea como lengua principal (índice = 75), ya sea como lengua adicional (índice = 25), registrándose un avance muy escaso entre 1961 y 1966. De hecho, es posible que el índice no progresara en absoluto en este último lapso, teniendo en cuenta las cifras de mortalidad. Como indican Schmelz y Bachi, la mortalidad debiera hacer aumentar el índice con el tiempo, porque las personas

que al llegar tienen mayor edad emplean menos el hebreo que los jóvenes.

Los análisis del censo de la Oficina Central de Estadística y las cifras de las encuestas realizadas por Bachi [1956] y Hofman y Fisherman [1971] revelan que el índice de habla del hebreo aumenta considerablemente en los primeros años de residencia de los inmigrantes cualquiera que sea su edad a la llegada. La relación entre la duración de la estancia y el índice de habla del hebreo es aproximadamente la misma en todas las edades. Los índices aumentan más rápidamente en los primeros años de la inmigración, y luego, con más lentitud. Sin embargo, difieren las formas de las curvas. Cuanto más jóvenes son los inmigrantes a la llegada, más brusco es el incremento inicial del índice; cuanto mayores son a la llegada, más lento es ese incremento. Esto puede comprobarse en las cifras publicadas sobre el censo de 1961. Por ejemplo, el índice de uso del hebreo de las personas que llevaban dos años en el país era tres veces más elevado que el de las que llevaban viviendo en él menos de un año entre los que tenían de 15 a 29 años a la llegada, mientras que el índice era ligeramente superior al doble entre los que habían llegado a los 30-44 años.

Se puede advertir la influencia de la edad a la llegada sobre la velocidad de adopción si se tiene en cuenta el tiempo que los inmigrantes llevaban viviendo en el país al realizarse el censo de 1961 cuando alcanzaron el índice de 50 de habla del hebreo. Los que tenían menos de 15 años a la llegada alcanzaron esa cifra al cabo de un año; los que tenían de 15 a 29 años, al cabo de 15; y los que contaban 45 años o más, nunca llegaron a ese índice. ¿Cuántos años de residencia son necesarios para llegar a emplear el hebreo como lengua principal de la vida diaria (índice de 75)? Según el censo de 1961, los inmigrantes que tenían menos de 15 años a su llegada venían a alcanzar este grado de utilización cuando habían pasado unos doce años en el país (aunque al cabo de cinco años alcanzaban el índice de 70). Los que al llegar tenían entre 15 y 29 años, solían alcanzarlo a los dieciocho años de estancia. Y los de edades superiores

nunca llegaban a alcanzar ese índice. Es decir que, en el caso de los jóvenes, hacía falta un promedio de media generación para que llegaran a utilizar el hebreo como lengua principal de la vida diaria. Y en las personas de más edad, el hebreo no llegaba a ser su lengua principal, aunque lo empleaban cada vez más a medida que pasaban los años de residencia en el país.

Como hemos dicho, entre los factores de adopción analizados por Rosenbaum [1983], el que revelaba un aumento más rápido de la adopción era la aptitud para mantener una conversación sencilla, y el que reflejaba una progresión más lenta, la escucha de noticias por radio en hebreo y la lectura de la prensa en esta lengua. En los cuatro factores considerados por Rosenbaum, el índice de progresión era más elevado entre los dos primeros periodos elegidos (dos meses y un año) que entre los dos últimos (un año y tres años), aunque entre éstos existía un lapso tres veces más largo que entre los primeros. Estos resultados concuerdan con el primer censo y con los datos de la encuesta sobre el índice de habla del hebreo, que aumenta con mucha mayor rapidez en los primeros años de residencia que en los siguientes.

En general, los datos sobre la velocidad de adopción del hebreo indican que el índice de adopción está en función de la edad de los inmigrantes a la llegada y del tipo de criterio que se aplica para medirlo. Los jóvenes adoptan el hebreo más rápidamente que los de más edad. Según los datos de Rosenbaum, la adopción se refleja más rápidamente en la aptitud para mantener una conversación sencilla, y con mayor lentitud en el uso de los medios de comunicación.

Dónde

Esta pregunta no se refiere a la situación geográfica del adoptante (tratada en la pregunta *quién*), sino más bien a la localización socialmente definida de las interacciones mediante las cuales se difunde el idioma. Es decir, no al espacio físico o geográfico, sino al espacio social.

Fishman, en sus estudios sobre el mantenimiento y el desplazamiento del idioma, destaca la esfera social como ámbito crucial para el estudio del bilingüismo social: la esfera representa una constelación de situaciones sociales que están sujetas al mismo conjunto de normas de comportamiento. Son ejemplos de ellas los de la comunidad de habla portorriqueña de Nueva York: familia, vecindad, religión, trabajo y escuela [Fishman, Cooper y Ma, 1975].

¿Cuáles de esas esferas están asociadas a la difusión del hebreo? Desde el principio, el hebreo parece haberse difundido de la esfera pública a la privada. En 1902, veinte años después de la llegada de Ben Yehuda a Palestina, sólo había diez familias en Jerusalén que hablaban hebreo en el hogar [Rabin, 1973, p. 70]. Jerusalén era, por supuesto, más conservadora que los asentamientos modernos. Sin embargo, es probable que, en términos generales, en la Palestina judía se aceptara mejor el uso del hebreo en situaciones públicas, especialmente en las escuelas, que en el hogar; y que únicamente cuando los egresados de las escuelas contraían matrimonio se adoptara el hebreo como lengua principal en numerosos hogares.

Sería muy interesante saber en qué medida empleaban el hebreo en situaciones públicas, en los comienzos del movimiento en pro de su resurgimiento, las personas que tenían una misma lengua materna. ¿Se difundió el hebreo como lengua franca antes de difundirse como lengua de comunicación en público entre quienes no necesitaban una lengua franca? ¿O se propagó como lengua franca después de que empezaran a hablarlo en público los que, por razones ideológicas, hacían de él una lengua nacional? Es de esperar que las investigaciones de Ezri Uval nos ayuden a contestar a estas preguntas.

Con frecuencia, el hebreo entra en el hogar de los inmigrantes a través de los niños, que lo aprenden en la calle y en la escuela y, cuando llegan a casa, charlan entre ellos y con sus amigos en hebreo e insisten en emplearlo con sus padres. Por ejemplo, una de cada tres madres que llegaron de Alemania en su juven-



Escuela Ulpan para la enseñanza acelerada del hebreo moderno. Los estudiantes representan una escena.
Leonard Freed/Magnum.

tud en los años treinta y cuyos hijos nacieron en Jerusalén dijo al autor que hablaba en alemán a su primer hijo y éste le respondía en alemán; hablaba en alemán al segundo, que le respondía en hebreo; y hablaba en hebreo al tercero.

Es indudable que el hebreo domina en las situaciones públicas. En la encuesta sobre el uso del idioma realizada en una calle de Jerusalén, ya citada [Rosenbaum y otros, 1977], aproximadamente la mitad de aquellos a quienes se oía hablar en hebreo tenían acento no nativo. Podía predecirse el uso de esta lengua en público mediante la regla siguiente: se habla hebreo a menos que la lengua materna sea el inglés y se esté hablando a otra persona cuya lengua materna sea también el inglés (lengua que goza de gran prestigio en Israel: véase Cooper y Fishman [1977]). Aunque la mayor parte de los comerciantes sabían inglés, la mayoría de ellos pasaban a utilizar el hebreo para efectuar sus transacciones. El hebreo es la lengua franca indiscutible entre los judíos israelíes que no tienen la misma lengua materna.

La adopción del hebreo por los inmigrantes es mayor para las funciones públicas. En la encuesta sobre los inmigrantes rumanos realizada por Hofman y Fisherman [1971], el 70% de los entrevistados declararon que empleaban el hebreo única o principalmente en el trabajo. En el hogar, su uso, aunque considerable, era menos frecuente. La mitad de los padres que vivían en Israel desde hacía veinte años o más indicaron que lo utilizaban únicamente o principalmente con sus hijos. Entre la joven generación, todos declararon que hablaban rumano sola o principalmente con sus abuelos, y más de las dos quintas partes, que lo hablaban exclusiva o principalmente con sus padres. En cambio, mientras que la generación madura utilizaba el rumano o el yiddish exclusivamente con los amigos, la joven generación hablaba casi siempre en hebreo.

Cómo

¿Cómo llega el adoptante potencial a oír,

evaluar positivamente, aprender y utilizar la lengua difundida? Todas estas preguntas se refieren a los mecanismos sociales que intervienen en la adopción. El modelo clásico de difusión de la innovación destaca los canales de comunicación por los que fluye la información y la persuasión. En este paradigma, A conoce la innovación y B no la conoce, y la relación social entre A y B determina en parte si A informará de ella a B, y cuál será el resultado de esa comunicación [Rogers, 1962, p. 13-14]. Este modelo puede ser apropiado para las innovaciones que se aceptan conscientemente (cereal híbrido, control de la natalidad, escuelas maternas, un nuevo dentrífico, etc.), pero no parece que lo sea para la difusión de una lengua, que a menudo actúa inconscientemente.

Si bien el modelo clásico de difusión de una innovación puede ser inadecuado para la difusión de la lengua, lo cierto es que no hemos elaborado uno que lo sustituya. Por eso, puede ser de utilidad el trabajo realizado por los investigadores sobre las características de quienes aprenden con éxito un idioma, anteriormente citado en el apartado *quién*. La mayoría de estos especialistas se han concentrado en las características psicológicas, pero algunos han empezado a analizar las estrategias sociales que emplean los estudiantes para aprender el idioma; por ejemplo, a quiénes seleccionan para comunicarse en el idioma que desean aprender, y cómo prolongan esa intercomunicación para incrementar su práctica. Sorensen [1967] indica que entre los indios de la Amazonia noroccidental, uno de cuyos rasgos culturales es el conocimiento de tres o cuatro lenguas, los adultos aprenden una nueva lengua oyéndola hablar, recitando paradigmas para sí mismos y, por último, al cabo de unos años, empezando a hablarla, pero no antes de conocerla razonablemente bien.

No disponemos de investigaciones sistemáticas sobre las estrategias sociales que emplean los inmigrantes para aprender el hebreo ni sobre las adaptaciones que hacen los que ya lo dominan para los adultos que están aprendiéndolo. Tal vez no sea sorpren-

dente que en una nación de inmigrantes muchos hablantes nativos sean expertos en el arte de hablar un hebreo simplificado a los que estudian esta lengua. Del mismo modo que al parecer un lenguaje simplificado ayuda a los bebés a aprender su primera lengua, bien podría ayudar a los adultos a aprender una lengua suplementaria.

Son considerables los esfuerzos organizados que se realizan para ayudar a los recién llegados a aprender el hebreo. El Estado subvenciona cursos de hebreo para los nuevos inmigrantes, en los que se matricula una notable proporción de ellos. Por ejemplo, entre los inmigrantes rumanos analizados por Hofman y Fisherman [1971] y entre los inmigrantes de la encuesta de Rosenbaum [1983], un 40% había estudiado formalmente el hebreo en Israel. Además, se utiliza el hebreo simplificado en las noticias por radio, que se emiten tres veces al día, así como en un semanario.

Las actividades organizadas para fomentar la difusión del hebreo se limitan hoy día principalmente a ayudar a los inmigrantes a aprender el idioma, pero a principios de siglo eran de distinta índole y se orientaban al menos en tres direcciones. En primer lugar, se procuró modernizar el idioma y normalizar los nuevos términos. Estos intentos prosiguen en la actualidad, pero tenían especial importancia cuando se hacía sentir con agudeza la falta de vocabulario sobre artículos y actividades de la vida diaria. Es razonable pensar, aunque no podamos estar seguros de ello, que la aportación de esos elementos al hebreo para convertirlo en un medio de expresión polivalente alentara a la población a emplearlo.

En segundo lugar, los profesores se esforzaban por que se adoptase el hebreo como lengua de enseñanza, lo que culminó en la Guerra de los Idiomas, que Rabin [1973, p. 75] llama "primera lucha nacional" de la Palestina judía moderna. Una fundación germanojudía dedicada a fomentar el progreso de los judíos en los países tecnológicamente subdesarrollados (la Hilfsverein der Deutschen Juden) proyectó establecer una escuela técnica en Haifa. Esta fundación tenía en

Palestina varias escuelas, y todas ellas utilizaban el hebreo como lengua de enseñanza. Sin embargo, se sintió obligada a promover el uso del alemán como lengua de cultura, y la inclusión de este idioma en el programa de estudios de sus escuelas provocó resentimientos. Cuando, en 1913, la Hilfsverein anunció que en su nueva escuela técnica iba a emplearse como lengua de enseñanza el alemán, aduciendo que el hebreo no estaba suficientemente desarrollado para el estudio de las ciencias, el resentimiento se convirtió en indignación. Los profesores dejaron las escuelas de la organización y se llevaron a los alumnos consigo; el boicot impidió aplicar la decisión de la Hilfsverein. Rabin observa a este respecto [1973, p. 75]:

La población judía de Palestina actuó en esta ocasión de acuerdo con las pautas de la lucha nacional, y no sería desacertado considerar el episodio de la Guerra de los Idiomas como la primera prueba de que había visto la luz en Palestina una nación judía moderna, forjada sobre una base predominantemente lingüística.

En el tercer proyecto organizado para promover la difusión del hebreo, se alentaba a la población a utilizarlo; y así, por ejemplo, en 1923 se fundó una organización juvenil (la Gedud Meginnei Hasafah: Legión para la Protección del Idioma) para combatir el empleo de las lenguas distintas al hebreo, que se mantuvo en actividad hasta el final de los años treinta (Wigoder, 1972, p. 1.000) y que, entre otras cosas, distribuía carteles con la leyenda *Ivri, daber Ivrit!* (¡Hebreos, hablad hebreo!).

¿En qué medida han contribuido a difundir el hebreo los recientes intentos por enseñarlo y los antiguos esfuerzos por fomentar su empleo? Parece estar generalizada la idea de que la promoción del hebreo como lengua de enseñanza en las escuelas a fines del siglo XIX y comienzos del XX fue decisiva para su triunfo como lengua vernácula de la Palestina judía. Sin embargo, la diversidad lingüística originada por el "acopio de los exiliados" podría haber conducido, finalmente, al mismo

resultado. Sea como fuere, una vez establecido el hebreo como lengua principal de la vida pública, sería muy probable que los recién llegados lo aprendieran, con independencia de que se hicieran esfuerzos deliberados para facilitarles la tarea. Por supuesto, Schmelz y Bachi [1974, p. 769] indican que el número de inmigrantes adultos que han aprendido a hablar el hebreo sobrepasa, cuantitativa o cualitativamente, al de cualquier estimación razonable de los que cabe atribuir directamente a la instrucción pública.

Por qué

¿Por qué se adopta una nueva lengua? Para contestar a esta pregunta, sería necesario conocer los incentivos de quienes conscientemente promueven su uso y los de los posibles adoptantes. En cada caso, habrá que conocer la importancia de los objetivos, tanto de los promotores como de los adoptantes, con los que se relaciona la lengua difundida, y la utilidad que ésta tiene para el logro de esos objetivos.

Los objetivos de los promotores, al menos hasta la victoria del hebreo en la Guerra de los Idiomas y, probablemente, durante buena parte del mandato británico, eran los del movimiento nacional judío: el retorno del pueblo judío a su tierra de promisión. El hebreo era un símbolo fundamental para el despertar y el mantenimiento del sentimiento nacionalista. Impulsarlo equivalía a recordar a sus hablantes la gloriosa tradición de sus antepasados y la autodeterminación que el pueblo judío podría conquistar una vez más. En términos generales, cualquier lengua común puede servir para movilizar a las masas, pero una lengua nativa, vehículo de una gran tradición clásica, religiosa e histórica, que puede reivindicarse como legado de todo un grupo, es un símbolo particularmente poderoso en torno al cual éste puede congregarse.

Una vez asegurada la ascendencia del hebreo como principal lengua franca de los judíos en Palestina, se produce un cambio de orientación en los objetivos nacionales que

perseguía la promoción del hebreo. Hacía falta un vehículo de comunicación general para integrar los diversos grupos étnicos reunidos, especialmente tras la inmigración masiva que siguió a la fundación del Estado, y para facilitar la administración de las instituciones nacionales. No quiere esto decir que el hebreo perdiera su papel de símbolo de la identidad nacional y, por supuesto, podría sostenerse que ese papel era cada vez más importante a medida que aumentaba la diversidad etnolingüística de la población. Lo que indicamos es que los esfuerzos que al principio se orientaban hacia la explotación del valor simbólico del hebreo para movilizar a los judíos en su lucha por la autodeterminación, una vez ésta conquistada cambiaron de rumbo, centrándose en el fortalecimiento de la posición del hebreo como vehículo de comunicación masiva, para integrar y controlar a esa población diversa. Al principio, se procuraba sobre todo modernizar el hebreo y alentar a la población a utilizarlo. Después, el principal objetivo era estimularla a aprenderlo.

En cuanto a los incentivos de los posibles adoptantes, se afirma que las consideraciones de orden práctico habían sido determinantes para la adopción del hebreo entre los inmigrantes que llegaron después de la fundación del Estado, pero que, en cambio, en los comienzos del movimiento de restauración del hebreo fueron decisivos los motivos ideológicos. Sin duda, la relación entre la participación en el trabajo y el empleo y conocimiento del hebreo que se ha observado entre la población moderna son indicio de la importancia que hoy día tienen los incentivos materiales en la adopción de esta lengua.

Es cierto que los inmigrantes de fines del siglo XIX y comienzos del XX diferían de sus sucesores. Los que llegaron antes de los años treinta solían ser más jóvenes, tener una mejor educación judía (y por lo tanto, un mayor conocimiento previo, al menos de la lengua literaria) y una mayor adhesión a los ideales sionistas que los que llegaron más tarde. Así, la idea de restablecer el hebreo como lengua principal de la vida diaria entre los judíos de Palestina era coherente no sólo con sus aspira-

ciones nacionalistas, sino también con su educación previa. Sin duda, los que en aquellos años utilizaban el hebreo como lengua vernácula tropezaban con muchas dificultades. Faltaban los términos con que designar los objetos y actividades cotidianas, por lo que hacía falta una amplia modernización y elaboración del vocabulario hebreo.

En los comienzos de la época del resurgimiento se hacía sentir sobremanera la falta de palabras. El hebreo venía a ser un lujo, y el escritor podía abstenerse de mencionar alguna cosa cuyo nombre ignoraba, limitarse a expresarla con varias palabras, o, simplemente, emplear la palabra extranjera. Pero el que utilizaba el hebreo en el habla diaria necesitaba un término breve y exacto para cada cosa, y cuanto mejor se consolidaba el hebreo en los hábitos orales de profesores y alumnos, mayor era la necesidad de palabras [Rabin, 1973, p. 72].

Ante estas dificultades, puede afirmarse que el compromiso ideológico era un componente importante del resurgimiento del hebreo, afirmación que probablemente es correcta. Por otra parte, cabe pensar que la creciente heterogeneidad lingüística de la población judía que a su vez aumentaba sin cesar requería una lengua franca y que el hebreo era el medio "natural" en ese sentido. Era

"natural", al menos retrospectivamente, porque la mayor parte de la población judía masculina y una gran proporción de la femenina de la época había recibido una educación religiosa que las familiarizaba con el hebreo literario. Si se hubiese optado por otra de las posibles lenguas francas (yiddish, árabe y ladino) una parte considerable de la población habría tenido que aprenderla. En cambio, la mayoría de los judíos sabían algo de hebreo desde el comienzo aunque, por supuesto, no se asociaba esta lengua a ninguna de las comunidades que hablaban yiddish, árabe o ladino. El hebreo, simbolizaba la gran tradición común a todos los judíos.

Los jóvenes inmigrantes idealistas de fines de la época otomana y principios del mandato británico construyeron los modernos cimientos del Estado y forjaron el éxito del resurgimiento del hebreo. Pero cabe preguntarse si tal resurgimiento no habría tenido lugar de todos modos en caso de que esos inmigrantes hubieran llegado por la misma razón que sus sucesores: en busca de refugio, y no para reconstruir. Si así fuera, los incentivos ideológicos podrían haber sido menos importantes que los estímulos materiales para la difusión del hebreo aun en aquellos primeros tiempos del fervor nacionalista.

Traducido del inglés

Referencias

- ASMAH, Haji, Omar. 1982. Language spread and recession in Malaysia and the Malay archipelago. En: R. L. Cooper (dir. publ.), *Language spread: studies in diffusion and social change*, p. 198-213. Bloomington, Indiana University Press.
- BACHI, R. 1956. A statistical analysis of the revival of Hebrew in Israel. *Scripta Hierosolymitana*, vol. 3, p. 179-247.
- . 1977. *The population of Israel*. Jerusalem, The Institute of Contemporary Jewry, The Hebrew University of Jerusalem, in conjunction with the Demographic Center of the Prime Minister's Office in Israel. xv + 428 p.
- BENDER, M. L.; COOPER, R. L.; FERGUSON, C.A. 1972. Language in Ethiopia: implications of a survey for sociolinguistic theory and method. En: *Language in Society*, vol. 1, p. 215-233.
- BENTOLILA, Y. 1983. *Mivtaei haivrit hameshameshet bemoshav shel votsei moroko banegev: perek bephonologia xevratit* [La sociofonología del hebreo hablado en un asentamiento rural de judíos marroquíes en el Negev]. Tesis de doctorado inédita presentada a la Universidad Hebrea de Jerusalén. xxx + 417 p.
- BLANC, H. 1968. The Israeli Koine as an emergent national standard. En: J. A. Fishman, C. A. Ferguson, y J. Das Gupta (dir. publ.), *Language problems of developing nations*, p. 237-251. New York, Wiley.
- BROSNAHAN, L. F. 1963. Some historical cases of language imposition. En: J. Spencer (dir. publ.), *Language in Africa*, p. 7-24. Cambridge, Cambridge University Press.
- CALVET, L.-J. 1982. The spread of Mandingo: military, commercial, and colonial influence on a linguistic datum. En: R. L. Cooper (dir. publ.), *Language spread: studies in diffusion and social change*, p. 184-197. Bloomington, Indiana University Press.
- COOPER, R. L. 1976. The spread of Amharic. En: M. L. Bender, J. D. Bowen, R. L. Cooper, y C. A. Ferguson (dir. publ.), *Language in Ethiopia*, p. 287-301. Londres, Oxford University Press.
- . 1982. A framework for the study of language spread. En: R. L. Cooper (dir. publ.), *Language spread: studies in diffusion and social change*, p. 5-36. Bloomington, Indiana University Press.
- ; FISHMAN, J. A. 1977. A study of language attitudes. En: J. A. Fishman, R. L. Cooper, y A. W. Conrad, *The spread of English: the sociology of English as an additional language*, p. 239-276. Rowley, Newbury House.
- ; SINGH, B. N.; GHERMAZION, Abraha. 1977. Mother tongue and other tongue in Kefa and Arusi. En: M. L. Bender, J. D. Bowen, R. L. Cooper, y C. A. Ferguson (dir. publ.), *Language in Ethiopia*, p. 213-243. Londres, Oxford University Press.
- FELLMAN, J. 1973. Concerning the "revival" of the Hebrew language. *Anthropological Linguistics*, vol. 15, p. 250-257.
- . 1974. *The revival of a classical tongue: Eliezer Ben Yehuda and the modern Hebrew language*. La Haya, Mouton. 151 p.
- FISHMAN, J. A.; COOPER, R. L.; CONRAD, A.W. 1977. *The spread of English: the sociology of English as an additional language*. Rowley, Newbury House. xii + 366 p.
- ; COOPER, R. L.; MA, R. 1975. *Bilingualism in the Barrio*. 2.^a ed. Bloomington, Indiana University Publications. xv + 696 p. (Language Science Monographs, vol. 7.)
- GOLDMAN, M. (dir. publ.). 1980. *Society in Israel, 1980: statistical highlights*. Jerusalén, Oficina Central de Estadísticas. LXII + 254 p.
- GREENBERG, J. H. 1965. Urbanism, migration, and language. En: H. Kuper (dir. publ.), *Urbanization and migration in West Africa*. p. 50-59, 189. Berkeley, University of California Press.
- HOFMAN, J.; FISHERMAN, H. 1971. Language shift and language maintenance in Israel. *International Migration Review*, vol. 5, p. 204-226.
- KATZ, E.; LEVIN, M. L.; HAMILTON, H. 1963. Traditions of research on the diffusion of innovation. *American Sociological Review*, vol. 28, p. 237-252.
- LIEBERSON, S. 1966. Language questions in censuses. *Sociological Inquiry*, vol. 36, p. 262-279.
- . 1980. Procedures for improving sociolinguistic surveys of language maintenance and language shift. *International Journal of the Sociology of Language*, vol. 25, p. 11-27.

- LEWIS, E. G. 1972. *Multilingualism in the Soviet Union: aspects of language policy and its implementation*. La Haya, Mouton. xx + 332.
- MACNAMARA, J. 1973. Attitudes and learning a second language. En: R. W. Shuy y R. W. Fasold (dir. publ.), *Language attitudes: current trends and prospects*, p. 36-40. Washington, Georgetown University Press.
- MAHMUD, U. 1982. Language spread as a wavelike diffusion process: Arabic in the Southern Sudan. En: R. L. Cooper (dir. publ.), *Language spread: studies in diffusion and social change*, p. 158-183.
- MAZRUI, A.; ZIRIMU, P. 1978. Church, state, and marketplace in the spread of Kiswahili: comparative educational implications. En: B. Spolsky y R. L. Cooper (dir. publ.), *Case studies in bilingual education*, p. 427-453. Rowley, Newbury House.
- NIR, R.; BLUM-KULKA, Sh.; COHEN, A.D. 1978. *Hanxalat halashon baulpan haintensivi* [La enseñanza del hebreo en los centros de cursos intensivos en Israel]. Jerusalén, Henrietta Szold Institute and Ministry of Education and Culture, 13 p. (Informe de investigación n.º 208.)
- PAPER, H. H. 1982. Language spread: the ancient Near Eastern world. En: R. L. Cooper (dir. publ.), *Language spread: studies in diffusion and social change*, p. 107-117. Bloomington, Indiana University Press.
- RABIN, Ch. 1973. *A short history of the Hebrew language*. Jerusalén. The Jewish Agency. 86 p.
- , 1975. The ancient and the modern: ancient source materials in present-day Hebrew writing. En: H. H. Paper (dir. publ.), *Language and text: the nature of linguistic evidence*, p. 149-177. Ann Arbor, The Center for the Coordination of Ancient and Modern Studies, University of Michigan.
- . 1983. The sociology of normativism in Israeli Hebrew. *International Journal of the Sociology of Language*, vol. 41, p. 41-56.
- REVES, Th. 1983. *Mi hu lomed safot muchshar? ifiyunim ishiim hatormim lelimud safa mutslax*. [¿Qué convierte en un buen estudiante de idiomas? Características personales que contribuyen a la exitosa adquisición de un idioma]. Tesis de doctorado inédita presentada en la Universidad Hebrea de Jerusalén. xiii + 242.
- ROGERS, E. M. 1962. *Diffusion of innovations*. Nueva York, Free Press of Glencoe. xiii + 367 p.
- ; SHOEMAKER, F. F. 1971. *Communication of innovations: a cross-cultural approach*. 2.ª ed. Nueva York, Free Press. xix + 476 p.
- ROSENBAUM, Y. 1983. Hebrew adoption among new immigrants to Israel: the first three years. *International Journal of the Sociology of Language*, vol. 41, p. 115-130.
- ; NADEL, E.; COOPER, R. L.; FISHMAN, J. A. 1977. English on Keren Kayemet Street. En: J. A. Fishman; R. L. Cooper, y A. W. Conrad, *The spread of English: the sociology of English as an additional language*, p. 179-194. Rowley, Newbury House.
- SCHMELZ, U. O.; BACHI, R. 1974. Hebrew as everyday language of the Jews in Israel — statistical appraisal. En: American Academy for Jewish Research, *Salo Wittmayer Baron Jubilee volume: on the occasion of his eightieth birthday*, p. 745-785, vol. 2, Sección inglesa. Nueva York, Columbia University Press.
- SCOTTON, C. M. 1972. *Choosing a lingua franca in an African capital*. Edmonton and Champaign, Linguistic Research. 211 p.
- . 1983. Learning lingua francas and socioeconomic integration: evidence from Africa. En: R. L. Cooper (dir. publ.), *Language spread: studies in diffusion and social change*, p. 63-94. Bloomington, Indiana University Press.
- SORENSEN, A. P., Jr. 1967. Multilingualism in the Northwest Amazon. *American Anthropologist*, vol. 69, p. 670-684.
- TABOURET-KELLER, A. 1968. Sociological factors of language maintenance and language shift: a methodological approach based on European and African examples. En: J. A. Fishman; C. A. Ferguson, y J. Das Gupta (dir. publ.), *Language Problems of Developing Nations*, p. 107-118. Nueva York, Wiley.
- WHITELEY, W. 1969. Swahili: the rise of a national language. Londres, Methuen. ix + 150 p. (Studies in African history, n.º 3.)
- WIGODER, G. 1972. Israel, State of (cultural life). *Encyclopedia Judaica*, vol. 9, p. 996-1020. Jerusalén: Keter Publishing House.
- ZEIDNER, M. 1978. Aspectim psicholingvistiim shel mishlav sefat hatinokot beivrit. [Aspectos psicolingüísticos del habla infantil en hebreo]. *Iyunim bexinuch*, vol. 20, septiembre, p. 105-122.

Conflicto sociocultural y educación bilingüe: el caso de los indígenas otomíes en México

Rainer Enrique Hamel

Introducción

Desde hace varias décadas, el concepto de educación bilingüe bicultural se ubica en el centro de un controvertido debate. Con cada nueva experiencia, exitosa o fracasada, surgen nuevas soluciones, argumentos originales, pero también problemas. Los tópicos de la discusión giran sobre todo en torno a dos cuestiones centrales.

Una, de tipo sociopolítico y cultural, se refiere a la posibilidad real de constituir una nación multilingüe y multicultural: ¿es acaso factible, dentro del proyecto de formación de estados nacionales, conciliar la construcción de una identidad nacional con la preservación de la diversidad lingüística y cultural? La segunda, de orden psicolingüístico y pedagógico, está relacionada

con las modalidades de adquisición de una segunda lengua y el uso coordinado o conflictivo de dos idiomas. ¿Qué consecuencias tiene el aprendizaje de una segunda lengua para el desarrollo de la lengua materna? ¿Qué efectos conlleva el uso de dos lenguas para la identidad psicosocial del individuo?¹

Si se acepta, por lo menos en principio, que es posible consolidar una nación sin

erradicar las culturas y lenguas minoritarias, entonces uno de los mayores retos para el sistema educacional consiste en proveer una enseñanza efectiva de la lengua nacional a los hablantes de lenguas minoritarias, sin perjudicar las lenguas y culturas subalternas.

En la definición de los programas de enseñanza interviene el segundo problema: ¿acaso la adquisición de la lengua nacional y de las habilidades académicas a través de ella,

es un objetivo social prioritario que puede alcanzarse sin excluir el desarrollo propio de la lengua materna o, por el contrario, ésta sólo debe cumplir para ello una función transitoria y de apoyo?

Trataré de mostrar en este trabajo, basado en los resultados de un estudio de caso en México, de qué manera los factores socioculturales que conforman el conflicto lingüístico entre

el español (lengua nacional) y el otomí (lengua indígena minoritaria), inciden directamente en la educación bilingüe. Analizaré algunas de las contradicciones entre los programas oficiales de primaria bilingüe y las condiciones sociolingüísticas de su aplicación. De este modo, intentaré evidenciar la estrecha relación que une el aspecto sociopolítico y cultural con el psicolingüístico y pedagógico.

Rainer Enrique Hamel es profesor adjunto en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Autónoma de México, 04150, México, D.F. Publicó *Un modelo de análisis del discurso: elementos de una teoría sociolingüística pragmática* (1983); es co-editor, junto con H. Muñoz, de las actas del 10.º Congreso Mundial de Sociología sobre Sociolingüística en América Latina, y ha publicado diversos artículos sobre su especialidad.

La política lingüística y educativa hacia los indígenas

A lo largo de su historia, México ha encontrado respuestas propias a estos interrogantes. Desde la Conquista hasta nuestros días, se han enfrentado dos posiciones fundamentales: una que veía en la desaparición de los pueblos indígenas una condición previa a la construcción del Estado nacional, y otra que pugnaba por la preservación de las culturas y lenguas autóctonas en este proceso. Sin lugar a duda, en la práctica se impuso casi siempre la primera posición, más allá de los planteamientos programáticos.² Tal como lo afirma Salomón Nahmad, destacado funcionario del indigenismo mexicano:

Es casi seguro que los ideales de la unidad se confunden con los de la uniformidad (...); se utiliza el proceso de enseñanza-aprendizaje como instrumento, no para educar y adquirir conocimientos, sino como sustituto de las armas para el etnocidio o la evangelización. Se pretende, igualmente, que por medio de la educación desaparezca la identidad étnica y lingüística, como si ésta tuviera que ver con el proceso de aprendizaje [1982, p. 25].

En general, la situación sociolingüística de la población indígena³ se caracteriza por una creciente pérdida de las lenguas vernáculas. La lengua y cultura nacional penetran cada vez más en las comunidades indígenas, "a tal grado que es difícil determinar cuántos elementos culturales de los grupos indígenas son realmente de origen prehispánico" [Stavenhagen, 1979, p. 13].

Sobre todo en el siglo XX, el periodo de la construcción nacional, la política indigenista utilizó como principal instrumento la educación primaria generalizada y al maestro rural como agente de cambio, para llevar adelante su programa de integración de las etnias indígenas a la sociedad nacional mestiza.

El sexenio del presidente José López Portillo (1978-1982), periodo en que se realiza nuestra investigación, se inclinó, en lo progra-

mático, por la variante pluricultural de integración, lo que redefinió los programas de educación bilingüe-bicultural [Scanlon, 1982].⁴ Con el objetivo de "lograr que los niños indígenas preescolares monolingües inicien el aprendizaje del castellano, sin detrimento de sus identidades culturales y lingüísticas" [SEP, 1979, p. 56], la Secretaría de Educación Pública aceptó explícitamente el reto de llevar adelante la integración a través de la enseñanza de la lengua y cultura nacional y tratar de preservar al mismo tiempo la identidad étnica y lingüística en el sistema escolar.

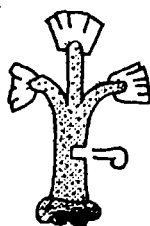
El conflicto lingüístico

A continuación presentaré algunos de los resultados de una investigación colectiva en sociolingüística que se llevó a cabo, entre 1979 y 1982, en el Valle del Mezquital, una de las zonas en que se concentra una gran parte del grupo otomí.⁵

La relación sociolingüística global entre el español y el otomí en esta región se puede caracterizar con el concepto de *diglosia sustitutiva* (con bilingüismo parcial), es decir, como una relación conflictiva, no estable y asimétrica, entre una lengua dominante y una dominada [Vallverdú, 1973].⁶ Se observan dos tendencias históricas que intervienen en el conflicto lingüístico: por un lado, la creciente extensión del español y el desplazamiento del otomí, como tendencia principal, y por otro, ciertos elementos de resistencia lingüística y cultural del grupo otomí, como tendencia subordinada.

La tendencia principal, resultado de un largo proceso histórico, se expresa en varias dimensiones: el español va desplazando el otomí en su ámbito *geográfico*, desde las zonas de riego en el valle hacia las regiones áridas en la sierra; en su *valor funcional*, puesto que en un número cada vez mayor de situaciones comunicativas, la lengua nacional va sustituyendo la lengua indígena; y en la *estructura lingüística* misma del otomí.

La tendencia subordinada de retención y resistencia lingüístico-cultural se expresa en la



La semiología gráfica azteca. Cooper Clark, Londres, 1938.

persistencia de un sistema tradicional de comunicación y organización interna en los pueblos. De hecho, el otomí conserva gran importancia en la interacción verbal cotidiana, como también en las actividades culturales tradicionales (fiestas, mayordomías, ritos, literatura oral, etc.). En general, se constata una identificación afectiva con el otomí: "el otomí no se va a perder nunca, porque siempre lo hemos hablado aquí"; el español en cambio está ligado a su valor funcional como lengua de relación en la conciencia de los hablantes [Muñoz, 1981a, b].⁷

La escuela bilingüe-bicultural

En esta situación de conflicto y de cambio histórico, la escuela primaria rural y el aparato escolar en su conjunto juegan un papel fundamental; durante la fase de transición y experimentación programática en que observamos las escuelas (1979-1982), no cabe duda

que la escuela reforzaba la tendencia principal hacia el desplazamiento de la lengua indígena. Esto se refleja tanto en la función del sistema escolar como agente de modernización y puente con la sociedad nacional, como también en las actividades pedagógicas, los métodos, materiales y el uso de las lenguas en el aula.

Para captar el funcionamiento interno de las escuelas bilingües y poder relacionarlo con el uso extraescolar de las lenguas, se seleccionaron cuatro comunidades con diferentes características socioeconómicas y culturales [Muñoz y otros, 1980, Sierra, 1981a], pero que coincidían en su alto grado de población indígena y en el hecho de poseer un ciclo completo de educación primaria (seis grados).⁸

A pesar de que las escuelas están integradas al sistema de la Dirección General de Educación Indígena (DEGEI) y se denominan "bilingües" desde hace cuarenta años, no aplican un programa realmente bilingüe. En

ellas se usaban, por lo menos hasta 1983, los libros de texto nacionales en español para las cuatro materias principales (español, matemáticas, ciencias naturales y sociales).⁹ Estos libros están diseñados, en su parte lingüística, para la enseñanza de la lectoescritura y el desarrollo del español como lengua materna. De ninguna manera sirven para el aprendizaje del español como segunda lengua (L 2).

La principal diferencia entre este tipo de escuela "bilingüe" y la primaria normal consiste en el hecho, en sí muy importante, que todos los maestros son ellos mismos indígenas bilingües de la zona, que usan la lengua vernácula como medio de instrucción y comunicación.

Como los niños llegan a la escuela con conocimientos muy escasos o nulos de la lengua nacional, se introdujo en 1979 un año preescolar de castellanización, con el objetivo de enseñar el español suficiente para que los alumnos pudieran seguir los cursos de la primaria en español. Este objetivo sin embargo no se logró, por falta de adaptación del método a las necesidades sociolingüísticas [López, 1982a], de manera que los alumnos siguen ingresando a la primaria con muy reducidos conocimientos de la lengua nacional.

Entre el programa del curso preescolar y el del primer grado se produce una sensible ruptura, debida al cambio radical de objetivos y métodos, un cambio que afecta al conjunto de la educación primaria en la zona.

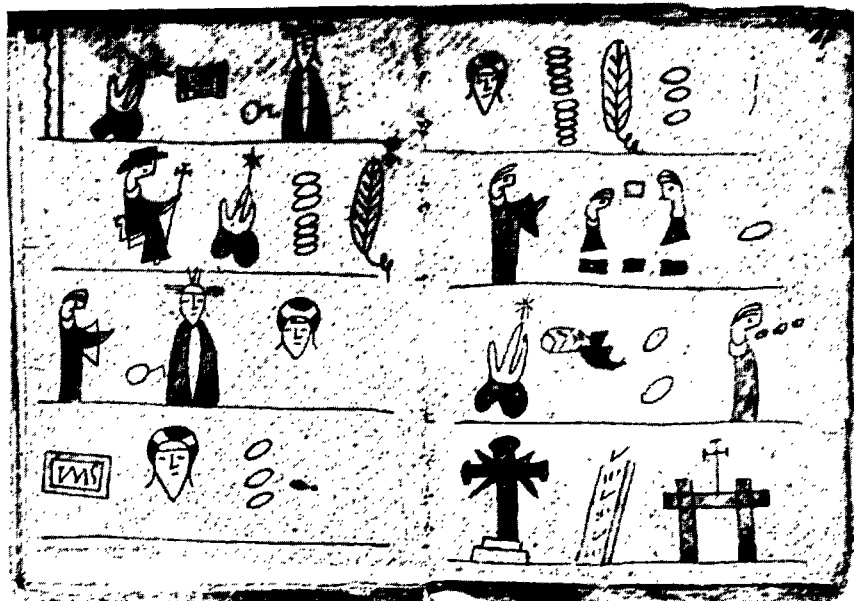
Uno de los principales problemas, que explica buena parte del bajo rendimiento escolar, reside en el conflicto entre el objetivo oficial —la alfabetización— y el objetivo necesario —la castellanización y enseñanza en otomí en los primeros años—. Como a los niños otomíes les es prácticamente imposible seguir los programas diseñados para alumnos monolingües en español, los maestros usan la lengua indígena como lengua de instrucción mientras sea necesario e introducen los contenidos programáticos y el español en forma aislada. De hecho, intentan sintetizar de manera creadora la alfabetización (o enseñanza de la lectoescritura) con la castellanización (o enseñanza del español como L 2),

tratando de enseñar el español *a través* de la lengua escrita. Es decir, se proponen alfabetizar en una lengua que los alumnos desconocen, objetivo casi imposible de lograr y que se encuentra en abierta contradicción con todos los métodos modernos de enseñanza. Por esta razón, la práctica escolar se expresa, en muchos casos, como ejercicio mecánico y repetitivo, desprovisto de todo contenido semántico-pragmático y valor comunicativo.

La alfabetización

El éxito de la alfabetización se ve mermado por varias razones: algunas son de orden metodológico que no es el caso mencionar aquí [Hamel, 1983]; otra, de orden sociolingüístico, tiene que ver con la relación entre la adquisición de la lecto-escritura y su utilidad en la vida cotidiana. Es bien sabido que los programas de mayor éxito, más allá de la metodología, fueron aquellos que ligaron estrechamente el aprendizaje del alfabeto con su uso funcional y social inmediato.¹⁰ En las escuelas del Valle del Mezquital, la situación es muy distinta. Si bien se observa una alta valoración del español y de su forma escrita, no se puede sostener que exista un uso funcional bien definido de la escritura. Como afirman de la Garza, Kalman y Makhoul en un estudio reciente sobre la zona, "la implantación del sistema de escritura, como uso social, aún no puede considerarse en estas comunidades como un objeto cultural y socialmente constituido" [1982, p. 69]. Los niños otomíes tienen un contacto mucho menor con la escritura que sus coetáneos urbanos, quienes se enfrentan a diario con un gran número de carteles, anuncios, letreros, etc., por lo cual poseen un conocimiento mucho más avanzado de la lectura cuando ingresan a la escuela.

De hecho, la enseñanza de la lectoescritura se orienta mucho más hacia el valor social y el prestigio de la lengua escrita, el anhelo de dejar de ser analfabeto, que hacia un uso funcional de esta habilidad. Por tanto, la contradicción entre la alta valoración y el bajo rendimiento en la enseñanza de la lectoes-



Los Diez Mandamientos: cuatro páginas de un catecismo de comienzos del siglo XIX, en una escritura pictográfica inventada por un fraile español para que pudiera ser descifrada en todas las lenguas indias. Las columnas de círculos representan números que marcan el final de cada Mandamiento. Princeton University Library.

critura acrecienta, en el nivel de la conciencia lingüística, la concepción del español como lengua culta y dotada de una escritura, cuyo dominio constituye un privilegio y capital simbólico de unos pocos entre los otomíes, especialmente de los maestros.

La castellanización

Como ya había señalado, la castellanización no ocupa ningún lugar oficial en los programas de la escuela primaria, aunque paradójicamente conforma uno de los pilares de toda la política lingüística hacia los indígenas. Los maestros que intentan satisfacer ambas metas, se ven obligados a reintroducir la enseñanza del español casi "clandestinamente" y a pesar del programa. La necesidad de enfatizar en la lectoescritura y de transmitir los contenidos de los libros de texto, impide enseñar el español con un enfoque comunicativo. En vez de estimular al máximo la verbalización en la lengua meta, con juegos de roles y escenificación de situaciones comunicativas, los maestros introducen palabras aisladas del español, como ejercicios de lectoescritura. De esta manera se presentan contenidos que no sólo carecen de utilidad comunicativa, sino que se encuentran más allá de la capacidad cognoscitiva de los niños en esta etapa de su desarrollo, como vemos en el siguiente ejemplo, que se desarrolla en la clase de ciencias naturales del primer grado de la escuela primaria de San Andrés.

Maestra: Ovíparos ... ¿Cómo se llama?

Alumnos en coro: ¡Ovíparo!

Maestra: A ver acá ... ¿Cómo dijimos que se llaman los animales que nacen por medio de huevos?

Alumno 1: Oo ...

Alumno 2: Oo ...

Maestra: ¡Ovíparos!

Alumno 3: VÍ ...

Alumno 4: VÍ ...

Maestra: ¿Cómo?

Alumnos en coro: Ovíparos.

Maestra: A ver, cinco veces ...

Alumnos en coro: Ovíparo, ovíparo, ovíparo, ovíparo, ovíparo ...

Maestra: ¿Cómo se llaman?

Alumnos en coro: Ovíparo

Maestra: ¿Cuáles son los animales ovíparos? ...

Los que nacen por medio de huevos ... Los que nacen por medio de huevos ... ¿Cómo se llaman los animales que nacen por medio de huevos?

Alumnos: ???

Uno de los fenómenos más preocupantes es sin lugar a duda la escasa verbalización de los alumnos en español. Salvo en las interacciones altamente rutinarias que organizan las actividades del aula ("permiso", "presente", etc.), los alumnos de los primeros años no producen actos verbales de una mínima complejidad sintáctica y semántica en español.

La distribución funcional de las dos lenguas se puede sistematizar de la siguiente manera:¹¹

Distribución y funciones de las lenguas en el aula

OTOMÍ MAESTROS

Introducción y desarrollo de los contenidos.

Explicación-traducción de nuevas lexemas, expresiones, oraciones, problemas gramaticales y de la lectoescritura en español.

En parte, organización de la clase: introducción y cambio de actividades, instrucciones complejas, dinámica de grupo (salvo enunciados estereotipados).

ALUMNOS

Respuestas a preguntas generales.

Negociación de proposiciones relacionadas con la organización de las actividades en el aula (en menor medida, en relación con los contenidos).

Prácticamente toda la interacción verbal entre alumnos no controlada por el maestro.

ESPAÑOL MAESTROS

Introducción y pronunciación de lexemas, expresiones, etc., como contenidos del proceso de enseñanza.

Repetición de explicaciones e instrucciones dadas en otomí primero, o que posteriormente se repiten en otomí.

Ciertos patrones de la organización formal (pasar lista, etc.).

Una serie de instrucciones estereotipadas.

ALUMNOS

Verbalización mínima en español, casi exclusivamente como repetición o inserción de lemas en oraciones del maestro.

Algunos enunciados altamente rituales ("permiso", "presente", etc.).

La distribución de las lenguas en la interacción verbal refleja la concepción metodológica de los maestros acerca de la enseñanza del español: se utilizan como principales instrumentos la traducción, la repetición y la fijación a través de la lectoescritura.

Para resumir, se puede afirmar que uno de los principales problemas que explica el bajo rendimiento en la adquisición del español se encuentra en la discrepancia entre las condiciones sociolingüísticas de los alumnos y los programas de la escuela primaria. Esta contradicción se traduce, especialmente en el primer grado, en un conflicto de objetivos entre la castellanización y la alfabetización, objetivos que se obstaculizan mutuamente, de manera que ninguno de ellos se logra satisfactoriamente. Nadie se opondría en México a que los niños indígenas aprendan a hablar, leer y escribir bien el español. Los defensores de las lenguas autóctonas exigen solamente que la castellanización no opere en detrimento de los idiomas vernáculos. En las escuelas que hemos observado, hay buenas razones de pensar que los programas no sólo producen un bajo rendimiento en los objetivos fijados, sino que contribuyen además a la pérdida del otomí, por la función subordinada de esta lengua y porque no se desarrollan ni materias ni contenidos curriculares en ella.

La distribución de las lenguas corresponde, en el microcosmos de la escuela, a la tendencia dominante en el conflicto diglósico: los cursos comienzan con una instrucción prácticamente monolingüe en otomí, pasan por una alternancia entre las dos lenguas y se dirigen hacia un uso cada vez más dominante del español en los últimos años de la primaria.

Más importantes que la distribución cuantitativa me parecen, desde luego, la distribución cualitativa y la perspectiva histórica en que se enmarca cada lengua. Observamos que en la escuela se usa el otomí como lengua de instrucción mientras es necesario para asegurar una comprensión mínima y se excluye tan pronto es posible; hemos llamado *función muleta* este uso de la lengua indígena.

En este sentido, se puede hablar de un programa *transicional* de facto [Cummins, 1980]; corresponde más al proyecto histórico de integrar al indígena a la sociedad y lengua nacional y erradicar en última instancia su procedencia étnica [Stavenhagen, 1979], que a la etiqueta de "educación bilingüe-bicultural" de los programas oficiales que apuntan a una relación sociolingüística estable entre las dos lenguas.

A pesar de estos factores predominantemente adversos, los maestros indígenas han logrado, en muchos casos, un sincretismo creativo que refuncionaliza elementos de los programas, métodos y materiales en el contexto de la cultura indígena.¹² Este fenómeno lleva a un buen funcionamiento pedagógico y socializador de las escuelas indígenas, de manera que éstas podrían tener un mayor éxito si se reformularan los programas mismos.

Determinantes sociolingüísticas de la escuela bilingüe

En el funcionamiento de la educación indígena intervienen varios factores socioculturales. A su vez, la escuela como institución cumple una función destacada en el conflicto lingüístico.¹³

En nuestra investigación colectiva, resaltaron por lo menos tres factores en esta relación: a) los efectos socioculturales del proyecto histórico de constitución nacional e integración de la minorías étnicas; b) la estructura asimétrica de la valoración social y conciencia lingüística del conflicto otomí-español; y c) la posición y función social de los maestros indígenas bilingües.

Debido al espacio limitado, desarrollaré tan sólo el último punto.¹⁴

La posición social de los maestros

Gran parte de las características sociolingüísticas de la escuela indígena se explica por la posición social que ocupan los maestros en el conflicto interétnico y por la representación ideológica que tienen de él. Su profesión les permite ascender socialmente a través del salario fijo que reciben, a diferencia de la mayor parte de los demás indígenas. Este ingreso regular y relativamente alto les hace posible iniciar pequeños negocios, comprar terrenos y aumentar así su propiedad. De esta manera, se debilitan sus lazos con el grupo étnico del que provienen (su cultura de orientación), estrechándose cada vez más su relación con la administración estatal y los grupos de poder agrario (su cultura de adaptación). Este hecho los coloca objetivamente en un conflicto entre sus intereses de clase y su lealtad étnica [Báez-Jorge y Rivera Balderas, 1982].

A diferencia de la situación en las ciudades, los maestros rurales son los únicos "intelectuales" en las comunidades indígenas y, por su formación y buen dominio del español, tienen más posibilidades de ocupar puestos administrativos y políticos; ejercen así funciones de jueces, presidentes municipales, secretarios de cooperativas, etc.¹⁵ De hecho, gran parte de los maestros participan como agentes directos del proyecto histórico de asimilación, dado que su posición social les confiere una función de enlace con la sociedad nacional que les otorga, en lo inmediato, mayores ventajas que la defensa sociocultural de su grupo étnico.¹⁶

A continuación analizaré un aspecto sociolingüístico que incide directamente en el proceso educativo y que explica, hasta cierto punto, el uso de las lenguas en la escuela, la relación entre castellanización y alfabetización, como también la situación real del programa transicional de educación bilingüe: me refiero a la concepción de los maestros sobre el conflicto diglósico entre el español

y el otomí y a sus actitudes hacia ambas lenguas.

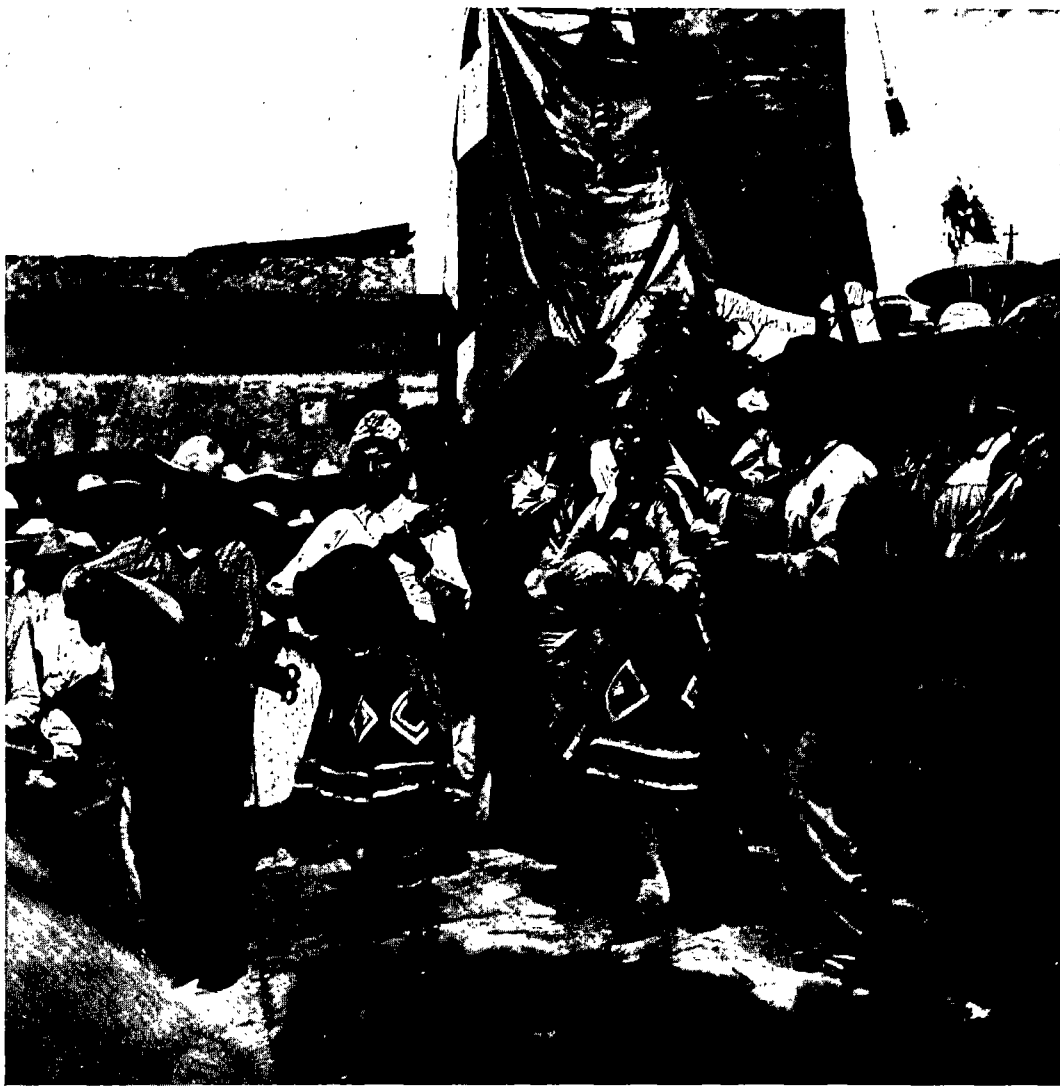
La existencia contradictoria de los maestros otomíes, insertos en el conjunto de experiencias y creencias de su pueblo y a la vez de representantes legitimados de la cultura nacional, explica por lo menos en parte tres fenómenos que saltan a la vista en su labor pedagógica.

En primer lugar, llama la atención la alta valoración del español como lengua escrita y codificada; el otomí, por el contrario, es concebido como una lengua que carece de estas cualidades, puesto que ni la escritura establecida "desde afuera" por los lingüistas, ni mucho menos la gramática del otomí poseen un uso funcional y socialmente aceptado.

Esta valoración nos da una primera pauta para explicar por qué los maestros se identifican con el objetivo principal del primer año escolar, la alfabetización, a pesar de los problemas prácticos que les causa a diario el intento de enseñar la lectoescritura sin una suficiente castellanización previa; se puede deducir de la práctica de los maestros y de sus interpretaciones del proceso escolar, que ellos esperan lograr la castellanización como producto casi automático de la alfabetización; la competencia comunicativa en la segunda lengua se adquiere, según esta concepción, a través de la letra. Los niños tienen que aprender la nueva lengua sobre la base del abecedario, puesto que la misión civilizadora inherente al proceso escolar solamente se puede cumplir pasando por la escritura.

Veamos cómo un maestro de primer grado de la escuela primaria de San Clemente explica el proceso de adquisición del español a sus alumnos.

Maestro: ... En base a ... estas letras que ven en la lámina ... en base a esto ... va a ir aprendiendo poco a poquito ... a hablar español ... con ayuda de estas letras, vamos a ir aprendiendo ... cómo vamos a pedir las cosas, cómo vamos a saludar a una persona, cómo vamos a ... pedir las cosas cuando vamos a una tiendita ... cómo vamos a pedir un jabón ... un kilo de sal, un



Bailarines otomíes, en el peregrinaje de Cerrito. Musée de l'Homme, París.

cuartillo de maíz ... vamos a ir aprendiendo en base a esto ... A ver, ¡todos los niños lean!

Alumnos en coro: A ... E ... I ... O ... U ...

En este ejemplo, el maestro intenta captar la atención de los alumnos y motivarlos, evocando situaciones de real necesidad comunicativa en español, tal como lo propone el método preescolar. Pero esta introducción en

sí muy útil le sirve para justificar la enseñanza y ejercitación de las letras en forma aislada, sin explicar, lo que además sería imposible, en qué forma el aprendizaje de las letras les puede servir a los niños para resolver problemas de comunicación oral en español.

En segundo lugar, observamos la valoración de la norma del español y la consecuente tendencia a la ultracorrección [Labov, 1966] en la acción lingüística de los maestros.¹⁷

En las escuelas bilingües del Valle del Mezquital no sólo se establece una relación de tensión simbólica entre el español y el otomí, sino también entre la norma lingüística impuesta por los libros de texto y anhelada por los maestros, y la variante regional del español. Esta última está marcada por el substrato del otomí y por el hecho de que se trata de una segunda lengua para muchos de los hablantes que la dominan sólo parcialmente.¹⁸

Existe, entonces, una conflictiva relación triangular entre el otomí como punto de partida de los alumnos, la variante regional del español que satisface en general las necesidades comunicativas orales, y la variante normativa de la lengua nacional, tal como se refleja en los libros de texto.

La orientación hacia la norma se observa también en las actividades extraescolares de los maestros. En su función de dirigentes comunales, se ven obligados a manejar oficios y a producir discursos formales en los que intentan recurrir a un lenguaje ritual y complejo. El uso de una norma abultada se contrapone en estas situaciones a las necesidades comunicativas del evento, es decir, los destinatarios no comprenden el discurso formal, cuya función principal es la de reproducir el nivel social de los maestros-dirigentes.

En tercer lugar, observamos en los maestros una actitud contradictoria hacia el otomí, como producto del sistema generalizado de valores y creencias. Por un lado, participan hasta cierto punto del discurso indigenista que resalta el valor de la cultura y lengua otomí. Por el otro, su misión civilizadora, estrechamente ligada al español, los impulsa a combatir la lengua indígena en los ámbitos que controlan, esto es, la escuela y el aparato político y administrativo.

Sin lugar a duda, el tratamiento del otomí como lengua subordinada tiene un efecto cultural determinante en el proceso de socialización escolar: los maestros logran transmitir a los alumnos el esquema de valoración asimétrica de las lenguas en conflicto, reafirmando el papel de la escuela como institución castellanizadora y apoyando así la tendencia principal

hacia el desplazamiento de la lengua indígena.

Al margen de los programas específicos se imponen entonces las concepciones que los maestros tienen del conflicto diglósico; éstas determinan en buena medida las posibilidades de castellanización escolar y del desarrollo de la lengua materna.

Observaciones finales

¿Qué podemos concluir de esta situación? A todas luces, se despliega ante nuestros ojos un panorama complejo que descarta toda solución fácil o recomendación simplista. No basta señalar que la escuela bilingüe se inserta en su contexto sociocultural, esto es obvio. Los problemas surgen cuando se trata de demostrar en detalle qué factores se relacionan entre sí y de qué manera una determinada constelación sociolingüística favorece o se opone a ciertos procesos escolares.

Algunas observaciones sobre esta relación se desprenden de nuestra investigación. Parece evidente que los factores históricos, socioeconómicos e ideológicos que intervienen en la escuela revisten más fuerza que los programas mismos. La escuela, por lo tanto, no puede desligarse demasiado de estos procesos y difícilmente puede transformarse en el *motor* de un proceso histórico. En este sentido, se ha demostrado que la institución escuela por sí sola no es capaz de preservar o erradicar una lengua minoritaria; sin embargo puede coadyuvar a estos procesos.¹⁹

Para los mismos hablantes bilingües parece necesario definir con más claridad la función y la perspectiva histórica que cada lengua deberá ocupar en el conflicto diglósico. Las relaciones sociales de dominación no se adaptan a un modelo simplista: español = lengua dominante, otomí = lengua dominada. El discurso dominante puede expresarse tanto en español como en otomí; por otra parte, existe un uso indígena de la lengua nacional que emplea sus propios patrones socioculturales. Estos usos refuncionalizados del español y del otomí forman parte de una suerte de resistencia cultural pasiva, diluida, capaz de



Muchacha otomí. Musée de l'Homme, París.

preservar algunos valores étnicos del grupo, precisamente porque no cuestiona abiertamente la política integracionista del Estado y no provoca una reacción violenta [Stavenhagen, 1979, p. 22]. Toda política educativa tendrá que partir de esta compleja realidad. De poco serviría un programa bilingüe que se orientara hacia las variantes "puras" normalizadas del español y del otomí, cuando se propone desarrollar una competencia comunicativa en ambas lenguas.

Si se pretende llegar a una mayor integración de la escuela a la comunidad,²⁰ parece necesario tomar conciencia, por lo menos, de una contradicción evidente en las concep-

ciones que existen del español como lengua nacional. En la escuela se impone como objetivo de orientación (no como objetivo alcanzable) la norma culta del español; es decir, se estiman el español y la lectoescritura en primer lugar como valor de cambio, cuya posesión proporciona prestigio. En las situaciones extraescolares, en cambio, los hablantes bilingües identifican con bastante claridad el valor comunicativo (de uso) que para ellos representa el español en su variante regional.²¹ No cabe duda de que esta contradicción apoya la función de la escuela como enlace y transmisor de la cultura nacional; pero no permite que la comunidad en su

conjunto (y no sólo los maestros) se apodere de la escuela como espacio propio, ligado a sus intereses y necesidades.

Al interior de la escuela, habrá que definir con mayor claridad la función de cada lengua, puesto que los programas "intermedios" que se aplican en las escuelas observadas, no permiten alcanzar ninguno de los objetivos posibles (castellanización, alfabetización, impulso de la lengua materna).²² Seguramente será necesario enseñar el español tanto para fines comunicativos como también para la adquisición de conocimientos y habilidades académicas. Pero no se deben confundir los dos objetivos, como sucede actualmente (preescolar versus primer grado, castellanización versus alfabetización). De todos modos, será necesario desarrollar un programa de

enseñanza del español como segunda lengua, cuya metodología tendrá que definirse según la lengua en que se impartirán las demás materias (matemáticas, ciencias sociales y naturales).²³

El aspecto más crítico, sin embargo, que se refiere a la preservación o incluso revitalización de la lengua y cultura indígena,²⁴ no se resolverá en la escuela. Dependerá en última instancia de la capacidad de resistencia étnica que desarrolle el pueblo indígena; y presupone redefinir, teniendo en cuenta el conflicto de las "identidades divididas" [Stavenhagen, 1979], el papel del grupo otomí como etnia específica en el interior de la sociedad mexicana, en sus aspectos socioeconómicos, políticos y lingüísticos.

Notas

1. Todo programa de educación bilingüe tiene que enfrentarse con la vieja pero persistente creencia de que la educación escolar en lengua materna, cuando ésta es minoritaria, perjudica la adquisición de la lengua nacional oficial, que retarda el aprendizaje de la lectoescritura y otras habilidades académicas. Por esta razón, dice el argumento, la educación bilingüe equilibrada es dañina para los niños de grupos minoritarios y obstaculiza su ascenso social. Esta hipótesis constituye una de las poderosas armas que, desde las posiciones más conservadoras, se han usado contra la educación bilingüe [Tucker, 1977; Cummins, 1980, y otros.].

2. No hay lugar para informar extensamente sobre la historia de la política del lenguaje en México [Brice Heath, 1977; Scanlon y Lezama Morfin, 1982]. La primera posición se reflejó en el uso de métodos de castellanización directa (programas de submersión, en términos modernos), mientras que la segunda se identificó más bien con programas de asimilación indirecta, donde a la lengua indígena le correspondía, por lo menos, un papel de apoyo en la enseñanza [Hamel, 1979].

3. En la actualidad, México cuenta con una población de siete a ocho millones de indígenas aproximadamente (el 10% de la población total) que

hablan una de las cincuenta y seis lenguas aborígenes del país. El hecho mismo de que exista tal variedad de idiomas reduce las posibilidades de preservarlas, puesto que no existe una lengua hegemónica que podría transformarse en segunda lengua nacional y servir así de base para un programa educacional unificado, como es el caso en el Perú, Bolivia o Paraguay.

4. Esta opción programática no se explica exclusivamente como resultado de un debate ideológico. Obedece más bien a factores socioeconómicos y políticos que le abren un cierto espacio a la preservación de las lenguas y culturas indígenas. En

vista de que el sistema económico nacional no puede absorber el conjunto de la fuerza de trabajo disponible en las zonas campesinas de bajo rendimiento agrícola (especialmente las indígenas), el sistema tiende a refuncionalizar las formas tradicionales de producción y organización social, para contrarrestar el flujo migratorio hacia las ciudades y evitar el derrumbe del sistema de organización social en el campo [Sierra, 1981a].

5. En este proyecto participaron cinco lingüistas y una socióloga que abarcaron, con una perspectiva interdisciplinaria, los siguientes temas: la estructura socioeconómica, política y cultural de la región (María Teresa Sierra); la distribución y las funciones de las dos lenguas en diversas situaciones comunicativas (Rainer Enrique Hamel, José Antonio Flores); el uso y la adquisición del español y la práctica pedagógica en la escuela bilingüe (Rainer Enrique Hamel, Gerardo López, Héctor Muñoz); las actitudes y la conciencia lingüística de los hablantes otomíes respecto del conflicto lingüístico (Héctor Muñoz); la ideología y la estructura del discurso sobre los procesos económicos (Víctor Franco); la constitución y reproducción del poder a través de las prácticas discursivas (María Teresa Sierra). En nuestra área de estudio un 60% de la población es indígena, y de ese 60% una mayoría es bilingüe (más del 70%), el resto es monolingüe otomí, mientras que la población de las ciudades es mayoritariamente monolingüe español. El Valle del Mezquital, estado de Hidalgo, pertenece a una de las regiones rurales más desfavorecidas por sus condiciones geográficas y económicas. En su clima semidesértico predomina la

agricultura temporal mediante pequeñas unidades de producción, con un bajísimo porcentaje de tierras irrigadas (5,5%).

6. Es bien sabido que el término *diglosia* fue introducido por Ferguson [1959] como relación estable entre dos variantes funcionalmente diferenciadas de una misma lengua, el alemán normalizado (*Hochdeutsch*) y el alemán suizo (*Schwyzerdütsch*) en Suiza, por ejemplo. Actualmente este término se usa cada vez más para caracterizar situaciones conflictivas de contacto lingüístico, tal como lo empleo en este trabajo. Para una discusión, ver Marcellesi [1981], y Gresco [1982].

7. Advierto que la distribución de las actitudes varía de una zona a otra. Existen regiones indígenas con una alta valoración de la lengua y cultura autóctona, donde los factores de resistencia se han desarrollado mucho más que en el Valle del Mezquital. Además, los elementos de resistencia son mucho más difíciles de identificar, dado que se encubren en una desviación de las funciones de los elementos de la cultura dominante y pocas veces se expresan como formas de resistencia abierta. Y no hay que olvidar que la investigación científica tiende a formar parte, de una manera u otra, de la tendencia dominante misma. Véanse los trabajos en Gresco, [1982].

8. En lo que se refiere a la metodología de obtención de datos y de análisis, predominó un enfoque etnográfico y pragmático que se concentró en la interacción verbal y una serie de entrevistas con los maestros [López, 1982a, b; Hamel, 1983].

9. El uso de un solo libro de texto en toda la República se justifica, según los maestros y las

autoridades educativas, con el artículo 3 de la Constitución Mexicana que establece una educación igualitaria para todos los mexicanos. Vemos en este caso, evidentemente perjudicial para la población indígena, de qué manera práctica se confunde la unidad con la uniformidad [Nahmad, 1982]. Se vislumbra el proyecto de construcción de una identidad nacional, en el cual la educación cumple el papel de defensa frente a las influencias exteriores y de homogeneización en el interior.

10. El enorme éxito de la metodología propuesta por Paulo Freire se explica justamente por la relación que establece entre alfabetización y concientización.

11. El esquema es válido para el curso preescolar y el primer grado en tres de las cuatro escuelas observadas. La cuarta comunidad es mucho más castellanizada y su escuela funciona prácticamente desde el comienzo en español.

12. Un aspecto muy importante que caracteriza la "sociedad escolar" en estas escuelas es la absoluta falta de violencia o agresión por parte de los maestros. Los alumnos actúan, participan o no participan con mucha libertad en las actividades escolares, lo que contrasta considerablemente con las escuelas urbanas [Hamel, 1983].

13. Tradicionalmente, gran parte de las investigaciones sobre la educación bilingüe y la adquisición de segundas lenguas se centró en los aspectos psicolingüísticos y pedagógicos [Tucker, 1977; Félix, 1980], relacionando el rendimiento escolar con los métodos, materiales y factores sociales; en estas investigaciones, los factores sociolingüísticos se tomaron en

cuenta como una variable entre otras. En nuestro estudio, la problemática sociolingüística ocupó el lugar central, por lo cual la escuela se analiza en primer lugar como factor en el conflicto sociocultural y lingüístico; los aspectos psicolingüísticos y pedagógicos quedaron relegados a un segundo lugar [Hamel y Muñoz, 1981; 1982a].

14. En los primeros dos aspectos se trata, en resumidas cuentas, de lo siguiente:

1. Si bien se han desarrollado últimamente planes para una educación verdaderamente bilingüe bicultural [Lezama Morfín, 1982; Nahmad, 1982], no es seguro que estos puedan imponerse contra la fuerza centenaria del proyecto histórico *real* de integración nacional a través de la erradicación de las diferencias étnicas. Surge esta duda, puesto que la visión asimilacionista, como ideología dominante, fue capaz de encontrar una aceptación considerable entre los mismos otomíes del Valle del Mezquital. De hecho, ellos han desvinculado las reivindicaciones étnicas de las luchas por la justicia y el ascenso social, y buscan la satisfacción de sus expectativas socioeconómicas a través de una mayor integración a la cultural nacional, como "campesinos" y "mexicanos" [Hamel y Muñoz, 1983a, b]. No es de sorprender entonces que la escuela goce de un alto prestigio entre los otomíes, pero no por su carácter supuestamente bilingüe, sino como factor castellanizador que promete mayores posibilidades de ascenso social para sus egresados.

2. El segundo factor que justifica la escuela castellanizadora está relacionado con la estructura asimétrica de la conciencia

lingüística de los otomíes acerca de las dos lenguas. Tal como lo demuestran las investigaciones en nuestro proyecto, el español goza de un alto prestigio, mientras que el otomí es considerado como "dialecto", sin gramática y con poca utilidad comunicativa fuera de las comunidades. En la conciencia de los hablantes, el reconocimiento de la pérdida real de la lengua indígena está bloqueado por un estereotipo según el cual no hay necesidad de enseñar la lengua materna en la escuela, puesto que, según la opinión generalizada, el otomí se mantendrá vivo por el simple hecho de que pertenece a la zona y se ha hablado desde tiempos remotos [Muñoz, 1981a, b; Hamel y Muñoz, 1981, 1982a].

15. María Teresa Sierra [1981b] investiga esta relación como tema específico en nuestro proyecto.

16. Existe, sin embargo, un número importante de profesionales indígenas que han tomado conciencia de esta situación. Crearon una asociación autónoma, la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, A.C. (ANPIBAC), con el principal objetivo de que los maestros y grupos indígenas intervengan directamente en la política del lenguaje y en el planeamiento educativo dirigido hacia las etnias mexicanas [ANPIBAC, 1981]. En el actual gobierno, miembros del ANPIBAC ocupan puestos claves en los servicios de educación indígena de la Secretaría de Educación Pública.

17. Este fenómeno no se limita a los maestros indígenas; por el contrario, constituye sin lugar a duda una práctica recurrente de muchos maestros primarios que provienen típicamente de la pequeña burguesía o de clases más bajas y que buscan, con su

propensión a la norma culta, alcanzar un doble objetivo: invertir su capital profesional en la escuela y aumentar sus posibilidades de acceder y tener éxito en los mercados lingüísticos y sociales donde el uso de la norma tiene valor [Bourdieu, 1977, p. 27]; es decir, les interesa ascender socialmente, adaptándose a los valores culturales de las clases a las que pretenden ingresar.

18. La tensión subjetiva, es decir, el desnivel entre el reconocimiento y dominio de la norma, se recompensa hasta cierto punto por el hecho de que la actuación discursiva en estas situaciones les retribuye un importante capital simbólico a los maestros frente a sus interlocutores (alumnos y campesinos otomíes) que disponen de una competencia mucho más limitada del español y se subordinan, por lo tanto, a las relaciones simbólicas que establecen los maestros.

19. Parecería que nuestra experiencia, como la de otros casos, sugiere que la escuela puede contribuir con mayor "eficiencia" a la eliminación que al fomento de las lenguas minoritarias.

20. Es de esperar que la actual política indigenista, que se basa en la descentralización y el concepto de "etnodesarrollo integral", apoye las iniciativas en este sentido [Lovera, 1983].

21. La investigación de Muñoz [1981a, b] indica precisamente el valor comunicativo como un criterio importante para asignarle superioridad al español en la conciencia de los hablantes.

22. Repito que muchos de estos problemas ya están, por lo menos, identificados por parte de las autoridades escolares [Scanlon y Lezama Morfín, 1982].

23. Recuérdese que Cummins [1980] establece una diferencia básica entre lo que llama *basic interpersonal communicative skills (BICS)* y *cognitivelacademic language proficiency (CALP)*. Sostiene que el uso de la lengua vernácula para las actividades académicas tiene un efecto acumulativo positivo para el desarrollo de las capacidades

lingüístico-académicas (lectoescritura, etc.) en la segunda lengua. Por esta razón, propone el desarrollo de programas bilingües en los que se enseñen los contenidos escolares en la lengua materna, por lo menos al comienzo. Para un mayor tratamiento de este tema, véase también Swain y Lapkin [1982].

24. La discusión sobre la vitalidad etnolingüística de un grupo minoritario está adquiriendo una importancia cada vez mayor en sociolingüística, psicología social y áreas afines [Johnson; Giles y Bourhis, 1983; Lowy y otros, 1983; Eckert, 1983; para México, Hamel y Muñoz, 1983a, b].

Referencias

ALIANZA NACIONAL DE PROFESIONALES INDÍGENAS BILINGÜES, A.C. 1981. *La ANPIBAC y su devenir político*, Oaxaca.

BÁEZ-JORGE, F.; RIVERA BALDERAS, A. 1982. La educación bilingüe bicultural: ¿encrucijada de las lealtades étnicas y los conflictos de clase?. En: A. P. Scanlon, y J. Lezama Morfin (dir. publ.), *México pluricultural*, p. 449-482.

BOURDIEU, P. 1977. L'économie des échanges linguistiques. *Langue française*, n.º 32, p. 17-35.

BRICE HEATH, S. 1977. *La política del lenguaje en México: de la colonia a la nación*. México, INI. (Col. Sepini, n.º 13.)

CUMMINS, J. 1980. The construct of language proficiency in bilingual

education. En: J. E. Alatis (dir. publ.), *Georgetown University round table on languages and linguistics 1980*, p. 81-103. Washington, D. C., Georgetown University Press.

ECKERT, P. 1983. The paradox of national language movements. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 4, n.º 4, p. 289-300.

FERGUSON, Ch. 1959. Diglossia. *Word*, n.º 15, p. 325-340.

FELIX, S. W. (dir. publ.). 1980. *Second language development. Trends and issues*. Tübingen, Narr.

DE LA GARZA, Y.; KALMAN, J.; MAKHOLUF, C. 1982. Concepto del uso y función de la lengua escrita en el Valle del Mezquital. En: R. E. Hamel y H. Muñoz (dir. publ.), *El conflicto lingüístico en una zona bilingüe de México*, p. 49-76.

GRESKO (dir. publ.). 1982. Situations de diglossie. Actes du colloque de Montpellier (Rouen). *Cahiers de linguistique sociale*, n.ºs 4-5.

HAMEL, R. E. 1979. Algunas notas sobre la castellanización en México. *Política del lenguaje y educación*. *KHIPU*, 5, München.

—. 1983. El contexto sociolingüístico de la adquisición y enseñanza del español en una zona indígena bilingüe de México. *Estudios de Lingüística Aplicada*, n.º especial, p. 35-104.

—; MUÑOZ, H. 1981. Bilingüismo, educación indígena y conciencia lingüística en comunidades otomíes del Valle del Mezquital, México. *Estudios Filológicos* (Universidad Austral, Valdivia, Chile), vol. 16, p. 127-162.

- HAMMEL, R. E.; MUÑOZ, H. 1982a. Conflit de diglossie et conscience linguistique dans des communautés indigènes bilingues au Mexique. En: N. Dittmar y B. Schlieben-Lange (dir. publ.), *Die Soziolinguistik in romanischsprachigen Ländern — la sociolinguistique dans les pays de langue romane*, p. 249-270. Tübingen, Narr.
- ; —. (dir. publ.). 1982b. *El conflicto lingüístico en una zona bilingüe de México*. México, CIESAS, reimpr. por SEP, 1982. (Cuadernos de la Casa Chata n.º 65.)
- ; —. 1983a. Le conflit linguistique dans la Vallée de Mezquital (Mexique). *Langage et Société*, n.º 23, marzo de 1983, p. 3-32.
- ; —. 1983b. Desplazamiento y resistencia de la lengua otomí. En: R. E. Hamel, Y. Lastra de Suárez y H. Muñoz. (dir. publ.), *Sociolingüística latinoamericana. Actas del 10.º Congreso Mundial de Sociología*. México, UNAM (en prensa).
- JOHNSON, P.; GILES, H.; BOURHIS, R. Y. 1983. The viability of ethnolinguistic vitality: a reply. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 4, n.º 4, p. 255-270.
- LABOV, W. 1966. Hypercorrection by the lower middle class as a factor in linguistic change. En: W. Bright (dir. publ.), *Sociolinguistics. Proceedings of the UCLA Sociolinguistic Conference 1964*, p. 84-113. La Haya, Mouton.
- LEZAMA MORFÍN, J. 1982. Teoría y práctica de la educación bilingüe. En: A. P. Scanlon y J. Lezama Morfín (dir. publ.), *México pluricultural*, p. 153-182. México, SEP-Porrúa.
- LÓPEZ, G. 1982a. Castellanización y práctica pedagógica en escuelas bilingües del Valle del Mezquital. En: A. P. Scanlon y J. Lezama Morfín (dir. publ.), *México pluricultural*, p. 367-396. México, SEP-Porrúa.
- . 1982b. Análisis de la reflexividad sobre el proceso de castellanización formal en maestros bilingües del Valle del Mezquital. En: R. E. Hamel y H. Muñoz (dir. publ.), *El conflicto lingüístico en una zona bilingüe de México*, p. 77-113.
- LOVERA S. 1983. Anuncia el INI una nueva estrategia indigenista. *Uno más Uno*, vol. 23 n.º 9, 1983, p. 4.
- LOWY, E. G. y otros. 1983. Ethnic activists view the ethnic revival and its language consequences. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 4, n.º 4, 1983, p. 237-254.
- MARCELLESI, J. B. (dir. publ.). 1981. Bilinguisme et diglossie. *Langages*, (París) n.º 61, marzo de 1981.
- MUÑOZ, H. 1981a. El conflicto otomí-español como factor de conciencia lingüística. En: G. Coronado de Caballero, V. Franco y H. Muñoz, *Bilingüismo y educación indígena en el Valle del Mezquital*, p. 83-112. México, CIESAS (Cuadernos de la Casa Chata, n.º 42).
- . 1981b. ¿Asimilación o igualdad lingüística en el Valle del Mezquital? En: H. Muñoz y otros, *El contexto sociolingüístico de la educación indígena en el Valle del Mezquital*, p. 146-184. México, CIESAS (mimeo).
- ; y otros. 1980. Castellanización y conflicto lingüístico. *Boletín de Antropología Americana*, (México) n.º 2, 1980, p. 129-146.
- NAHMAD, S. 1982. Indoamérica y educación: ¿etnocidio o etnodesarrollo? En: A. P. Scanlon y J. Lezama Morfín (dir. publ.), *México pluricultural*, p. 21-44.
- SCANLON, A. P. 1982. El papel de la antropología en el desarrollo de la educación indígena bilingüe bicultural en México. En: A. P. Scanlon y J. Lezama Morfín (dir. publ.), *México pluricultural*, p. 323-348.
- ; LEZAMA MORFÍN, J. (dir. publ.). 1982. *México pluricultural*, México, SEP-Porrúa.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP). 1979. *Educación para todos*, México, SEP.
- SIERRA, M. T. 1981 a. Caracterización socioeconómica y política de las comunidades del Municipio del Cardonal, Valle del Mezquital. En: H. Muñoz y otros, *El contexto sociolingüístico de la educación indígena en el Valle del Mezquital*, p. 1-56.
- . 1981b. Pratiques discursives et modes symboliques de la domination sociale dans une situation de conflit linguistique: le cas des Otomis de la Vallée de Mezquital. París, D.E.A., Ms.
- STAVENHAGEN, R. 1979. México: minorías étnicas y política cultural. *Nexos*, n.º 19, julio de 1979, p. 13-23.
- SWAIN, M., LAPKIN, S. 1982. *Evaluating bilingual education*. Clevedon, Multilingual Matters Ltd.
- TUCKER, G. R. 1977. Bilingual education: the linguistic perspective. *Current perspectives*, (Arlington) n.º 2, p. 1-40.
- VALLVERDÚ, Francesc. 1973. *El fet lingüístic com a fet social*. Barcelona, Ediciones 62.

Algunos aspectos de la variación lingüística en las sociedades monolingües

Wolfdietrich Hartung

El problema

Hoy día, son muchas las personas que viven en una situación de bilingüismo o de plurilingüismo, y, de una u otra forma, su vida social implica que utilicen más de un idioma. El contacto entre las lenguas y, con él, la confrontación permanente con un idioma distinto del materno es, por supuesto, un viejo problema

en la historia de la humanidad. Lo que es nuevo es su dimensión actual como consecuencia de la permanente cohabitación de diferentes grupos étnicos dentro de amplias estructuras políticas como son los Estados y las naciones, o del éxodo masivo de mano de obra de los países menos desarrollados a algunos países industriales muy adelantados. En este caso, la coexistencia de diferentes

idiomas ya no puede considerarse solamente desde el punto de vista del problema de la comprensión mutua. Hay consecuencias sociales de mucho más largo alcance si las personas viven en un medio lingüístico dominado por un idioma que no es el propio, si tratan, como sucede con frecuencia, de mantener su identidad étnica utilizando su propio idioma, o si, en este caso, tienen que adquirir en los idiomas que se hablan en torno suyo la

competencia necesaria para sus relaciones sociales. Aunque las decisiones y medidas en materia de política lingüística estén determinadas por los principios de igualdad y de progreso de las minorías, no siempre se puede evitar que se produzcan conflictos entre opiniones e intereses divergentes. Por eso, no es de extrañar que los problemas lingüísticos sirvan a veces de pretexto para ventilar conflictos de índoles muy diversa y mucho más importantes entre los grupos sociales o étnicos.¹

Si se comparan con los problemas de bilingüismo o del plurilingüismo, que por su capacidad disgregadora desde el punto de vista social y político agitan continuamente a amplias capas de la humanidad, los problemas lingüísticos de las sociedades monolingües resultan a primera vista más o menos intrascendentes e ino cuos. Induda-

El profesor Wolfdietrich Hartung es director de departamento en la Academia de Ciencias de la República Democrática Alemana, Otto-Nuschke-Strasse 22/23, 1080 Berlín, RDA.

blemente, las presiones sociales y económicas originadas por los problemas lingüísticos son en este caso mucho menos graves. No obstante, esta primera impresión de ausencia aparente de puntos de fricción en el ámbito lingüístico es engañosa. ¿Qué significa, después de todo, hablar *un* idioma? La noción de idioma único es una abstracción, por lo menos en la medida en que cada miembro de una sociedad monolingüe tiene la experiencia repe-



La gramática ante la fortaleza de las demás ciencias. Ilustración de *Margareta Philosophica* de Reisch, 1504. Caboue/Edimages.

tida de que incluso en esa sociedad las personas no hablan sin diferencias ni de la misma manera en todas las ocasiones. Aunque no haya distintos idiomas, sí existen variantes para expresar lo mismo, como también “maneras de hablar” divergentes, más profundamente arraigadas que una simple preferencia por uno u otro estilo. Parte de esas divergencias pueden caracterizarse como rasgos distintivos o considerarse relacionadas con determinados estados psíquicos. Las personas tienen sus puntos articulatorios característicos, y cuando se excitan su forma de hablar difiere de la que emplean cuando se encuentran en un estado neutro. Estas peculiaridades son de gran importancia para la organización de los procesos de la comunicación. No obstante, en este artículo nos interesan más las divergencias relacionadas más o menos claramente con los factores que caracterizan a un hablante como miembro de un grupo social determinado, o con propiedades típicas de ciertas situaciones. Si esas relaciones existen realmente —y la sociolingüística ha demostrado suficientemente en los últimos quince años que sí existen— se imponen dos preguntas fundamentales:

¿Qué papel desempeñan en la creación de una situación y en la autoidentificación social de los hablantes las distintas peculiaridades lingüísticas? ¿Qué expresan esas diferencias y qué cabe deducir de ellas?

¿Son éstas simples diferencias a nivel de signos lingüísticos, por ejemplo, la elección entre una pronunciación corriente y una pronunciación regional o entre una expresión poética y el lenguaje cotidiano, o yace tras ellas algo mucho más complejo? Si se tratara de esto último, es importante saber hasta qué punto los hablantes se ven obligados a utilizar estas formas de expresión, si pueden “evitarlas” y a qué variedad de formas de expresión existentes en una sociedad tienen acceso. De aquí se desprende una significación social más profunda: las variantes y “peculiaridades” lingüísticas no son simples indicadores de características sociales, sino que forman parte de la

naturaleza social de la persona y se convierten, a su vez, en características sociales. La vinculación a peculiaridades lingüísticas puede formar parte de la vinculación a estructuras sociales; el mantenimiento de un vínculo puede influir en el mantenimiento del otro.

Este es el punto en que la variación lingüística concierne no sólo al hablante de que se trate sino a la sociedad en general que, pese a toda su heterogeneidad, se basa en una cooperación y comunicación coherentes. Las tareas de dimensión social resultantes se refieren a cuestiones de normalización y de orientación del comportamiento lingüístico, así como a cuestiones de enseñanza de la lengua. ¿qué formas de hablar, qué variantes han de preferirse y por qué razones? O bien: ¿pueden aceptarse simultáneamente sin ninguna evaluación? Esto no puede decidirse sobre la base de opiniones subjetivas o de prejuicios (aunque éstos desempeñen un papel nada despreciable en la historia del problema). Las decisiones han de basarse en marcos conceptuales apropiados, en valores bien fundamentados y, por supuesto, en estudios pertinentes.

El que surgieran sociedades monolingües se debe a configuraciones específicas de las condiciones históricas, sobre todo a determinadas convergencias en los procesos de desarrollo de las naciones y los Estados y en la manera de dotarse de los medios lingüísticos necesarios para atender a las funciones de la comunicación que precedieron o acompañaron a esos procesos históricos. Cuando no se dieron esas condiciones, el resultado ha sido (y sigue siendo) la coexistencia de varias lenguas dentro de las fronteras de un Estado. Por otra parte, algunas lenguas se difundieron a veces en más de un Estado. En general, la República Democrática Alemana es una sociedad monolingüe.² Nuestros estudios y experiencia se basan principalmente en la situación lingüística de este país.

Conceptos lingüísticos

La formación de conceptos lingüísticos no se

limita al nivel de los textos o de las maneras de hablar. Más bien, los relaciona con un nivel más general, con la competencia en que se basa el comportamiento real del hablante, o con los idiomas, en la medida en que puede considerarse que representan determinadas cualidades de esa competencia. En el caso de usos lingüísticos divergentes en una sociedad, cabría suponer que éstos corresponden a diferentes tipos de competencia distribuidos entre los miembros de esa sociedad o incluso simultáneamente dentro de una misma y sola persona. Estos diferentes tipos de competencia podrían, pues, representarse como componentes del concepto general y relativamente abstracto de un idioma determinado (alemán, inglés, etc.). La definición exacta y coherente de esos conceptos es, no obstante, considerablemente difícil y ha sido objeto de debates entre lingüistas durante decenios. Hay acuerdo relativo en cuanto a la idea de que las lenguas consisten en algo comparable a subsistemas o variedades, o que se nos manifiestan en forma de variedades, mientras que el concepto de "idioma alemán", pongamos por caso, tiene un contenido más abstracto y, según como se mire, se refiere ya sea a la totalidad de las variedades existentes o a un promedio de determinadas características. La característica de una variedad es que presenta un número suficiente de rasgos lingüísticos que lo hacen apropiado para desempeñar determinadas funciones de la comunicación (por supuesto, esta vaga definición constituye un punto de partida para opiniones divergentes). En lo que se refiere a las condiciones funcionales, se suele establecer una distinción entre variedades regionales, sociales y de situación, lo que puede referirse a dialectos regionales, jergas y lenguas con fines especiales. En realidad, esas variedades no difieren en todos sus elementos, sino que se superponen de diversas maneras.

Un problema fundamental en relación con esta serie de conceptos es que, en gran medida, no tiene en cuenta la verdadera heterogeneidad ni tampoco la significación relativa de las distintas variedades. Esto se expresa más adecuadamente con un concepto

diferente, elaborado en dialectología, que debe mucho a la labor de los lingüistas soviéticos: una sola y misma lengua reviste diversas "formas de existencia", es decir, como lengua corriente, como lengua o lenguas coloquiales y como dialectos. Estas formas son y han sido medios primarios o fundamentales de comunicación en determinadas esferas sociales. La dificultad especial que entraña este concepto consiste en relacionar la multitud de diferenciaciones en el uso de la lengua con el sistema de formas básicas de existencia, o bien en diferenciar esas formas de tal manera que correspondan a los distintos usos. Esta dificultad no se ha resuelto aún de manera satisfactoria.³

¿Cómo se llegó a tal variedad en el lenguaje y en la competencia de los hablantes? Después de todo, no sólo queremos describir la variación, sino también incorporarla en un concepto general de comunicación humana.

Una opinión muy extendida se funda en la idea de que cada ser humano posee su propia experiencia de comunicación y, por lo tanto, todos los seres humanos difieren en cierto modo cuando exteriorizan su experiencia en la comunicación real. Pero esto sólo abarca el aspecto subjetivo e individual del problema, reduciendo las diferencias en las formas de hablar a distintos grados de participación en una posesión colectiva de la lengua.

Lo que se necesita para empezar es, por supuesto, que los medios de la comunicación (los signos y sus estructuras) revelen cierta uniformidad y coincidencia. De lo contrario, no todos los que participan en la comunicación podrían entenderlos de la misma manera. Cabe imaginar que la uniformidad no tiene por qué ser total, que hay cierta tolerancia para las divergencias. ¿Pero qué es lo que define los límites de esta tolerancia? Evidentemente, no el criterio de la mera inteligibilidad. Generalmente, la uniformidad va mucho más allá, y los hablantes hacen mucho más de lo que deberían si su único objetivo fuera ser comprendidos por sus interlocutores. Por otra parte, el desarrollo de la variedad se considera a veces en relación con el hecho de que

Dr. Frank Christoph Engel
 Wein und Fleisch, Brack, Kammich, Surrern

Handelsstadt alhier in Leipzig, hagen hiermit mairniglich zu wissen, das

In welcher dieser Klartun der selbe vom außes kurtig von Anno 1691 Altbach Klartun. Hißmunder Nidchbach Klartun
 Anno 1699 und alle die selb. Fabelang aneinander in unser Speerey. Handlung vor unser Handlungen kömmt gerun. welches
 Gut über sich hin nicht allum gegen uns. sondern auch manniglich. Ertzürthig. willfährig. gartu. flüssig und verfeinigen. je
 dergestalt. als unser Klartungen eigent. und gebiet. erriegen und verfallen. in unser. Erriechungen insia und flüssig. geze.
 sind darren. richtig. Erkennung. geizen. und in Summa diese Gut über sich in all. all. verfallen. das wir gutes. Dergungen. darob
 haben. und hin nicht anders. als alles lichte. und gutes. nach. sagen. müssen. So. Was. bin. a. uns. nun. beschiden. lichte. dü. verfallen. ge.

haben und ihm nichts anderes, als alles lichte und gute nachzusagen triffen. So hat ihm er nun befehlen wollen, die witten ge-
geben, wie er sein Glück und Wohlstand mehr zu suchen resolvirt, und uns dergleichen freundlich erachtet. Dieser Weltbalkens
halten Ein schriftliches Digniß und Aushang, die ertheilen und die recommendiren, Alsbald wir in Ansehung seiner gelüste.
Im guten Dienste ihm sonderlicher suchen nach zusagen können, sondern ihm dergleichen willig damit anhand geben wollen.

[illegible]

Wiß ich in Leipzig Nicolaus Marti, Der Lausitzisch Hundert Mann und ein halbes Dutzend

las funciones que exige la comunicación son cada vez más complejas, lo que conduce a diversas diferenciaciones y especializaciones tanto para ejercerlas como por lo que respecta a los medios utilizados para este fin. Esto tampoco puede considerarse como una relación simple. La diferenciación de las funciones de la comunicación va ciertamente mucho más allá y es más estricta que la correspondiente diferenciación de los medios de la comunicación. Por consiguiente, tiene que haber factores restrictivos de la variedad que sobrepasan la inteligibilidad y que no se pueden eliminar por la diferenciación de las funciones de la comunicación.

En este sentido parece conveniente preguntarse qué hay que entender exactamente por comunicación lingüística. Se trata ante todo de una manera especial, peculiar de los seres humanos, de organizar la comunidad. Esto se realiza en la unión y no aisladamente, mediante la adaptación de lo que existe en la mente individual a la conciencia colectiva, la transferencia real de la información y el establecimiento de contactos sociales. De ahí se desprende que la necesidad de coincidencia entre sujetos respecto de los medios de comunicación no tiene por finalidad el contenido subyacente, sino un control más o menos análogo de los diversos procedimientos de organizar la comunidad mediante la comunicación. Esto da, por decirlo así, un marco funcional a la variación lingüística y a su significación social: no todas las diferencias en la experiencia de la comunicación son igualmente pertinentes.

Fundándonos en esta concepción de la comunicación, podemos fácilmente pensar en una polaridad básica entre tendencias a la especificación e incluso la individualización, por una parte, y tendencias a la unificación por otra, lo que constituye un marco para el desarrollo y el funcionamiento de la variación. La especificación proviene del desarrollo de las necesidades de la comunicación, de la división del trabajo y de otras actividades, de nuevas formas "favorables" de comunicación en una situación dada, lo que comprende principios para la formación de textos, así

como inventarios específicos de símbolos. La unificación radica en la función que la comunicación desempeña en la organización de la comunidad, en la función resultante integradora e identificadora de las "mismas formas de hablar", que contribuyen a crear la coherencia de grupos y de comunidades de diverso tipo y complejidad, desde los grupos profesionales a los étnicos o a las comunidades vinculadas por la historia, la cultura, etc. En consecuencia, se presta mucha más atención a la uniformidad de los medios de comunicación de lo que sería necesario para una mera comprensión mutua.

Las variantes en el uso de la lengua pueden tener dos orígenes principales: provenir ya sea de condiciones (externas) de comunicación o bien de características generales de los hablantes.

Consideradas bajo el aspecto de la creación de variantes, las condiciones de la comunicación se dividen en dos clases: a) la diferenciación de las funciones de la comunicación antes mencionada conduce a la formación de medios apropiados; por ejemplo, medios para una expresión más diferenciada de las relaciones en ciertos estados o ante acontecimientos determinados (lo que es fundamental para realizar determinadas funciones de la comunicación); medios para una mayor complejidad sintáctica; para una diferenciación conceptual (terminológica) más compleja; para una indicación de situaciones; para una mayor eficacia o para una ritualización de determinados procedimientos de la comunicación, etc.; b) grupos de hablantes que existen necesariamente en zonas definidas desde el punto de vista geográfico. Estas zonas tienen fronteras, que constituyen límites para toda posible comunicación. Históricamente, esas fronteras contribuyeron a la formación de lenguas. La fluctuación y relativa neutralización de las fronteras —que depende de la estabilidad de las comunidades lingüísticas y del grado y condiciones de movilidad geográfica de los hablantes— produjeron la difusión de las lenguas, la asimilación y diversas influencias. En las condiciones actuales sobre todo, esas fronteras son fre-

cuentemente permeables; por eso los estrados de diferenciación territorial dentro de áreas más extensas se han puesto parcialmente en movimiento.

Las características generales de los hablantes se dividen en dos grupos análogos: a) los hablantes participan en diversos grados en la división del trabajo y en otras actividades dentro de la sociedad; ello determina el tipo de experiencias a que tienen acceso, independientemente de otras limitaciones personales; por consiguiente, tienen históricamente acceso limitado a los medios de comunicación lingüística; y b) los hablantes se encuentran, por lo menos hasta cierto punto y en diversos grados, circunscriptos a zonas definidas desde el punto de vista territorial. En cualquier caso, donde adquieren su primera experiencia en materia de comunicación es en esas zonas en las que viven permanentemente. Su movilidad geográfica, no obstante, varía con arreglo a su ocupación, condición social y oportunidades generales de una sociedad. Ello explica algunas de las diferencias en el comportamiento de grupos de hablantes definidos geográficamente, y también las diferencias en el comportamiento personal. En cierto sentido, la división del trabajo es el factor decisivo, ya que sus efectos no pueden ser completamente neutralizados por una mayor movilidad.

La interacción de las diversas fuentes consiste principalmente en que la diferenciación originada por la función se funda en cierta diferenciación regional; por ejemplo, un dialecto muy extendido llega a constituir una base para el desarrollo de una forma de lengua que puede emplearse también en la comunicación escrita. Si existen simultáneamente varias formas (variedades), suele haber una diversificación de las funciones de la comunicación. Las variedades limitadas a nivel regional se concretan principalmente en ciertas situaciones cotidianas, mientras que las que son válidas en zonas más extensas y se utilizan en la comunicación escrita, llegan a ser obligatorias para múltiples situaciones oficiales. Ello da lugar forzosamente a diferencias en su potencialidad de comunicación, que

no revisten un carácter fundamental (dada su potencialidad lingüística intrínseca, todas las variedades son capaces del mismo desarrollo, si cuentan con las condiciones de estímulo necesarias), pero que son, con todo, evidentes en un periodo determinado de desarrollo.

Resultados de las investigaciones

En la sociolingüística, que ha adquirido rápidamente el rango de nueva y prometedora disciplina lingüística, se han examinado con carácter empírico, especialmente en el último decenio, numerosas cuestiones que plantean los conceptos antes esbozados. El punto metodológico determinante en estas investigaciones consistía en relacionar los rasgos que encontramos en los textos con su medio no lingüístico o no textual. A este respecto, cabe distinguir dos ámbitos: los hablantes y la situación. Esta última puede dividirse, a su vez, en la situación del acto de la comunicación propiamente dicho y en una situación más vasta, más compleja. Establecer la interrelación entre los elementos (datos, variables) de los diversos ámbitos resultó, no obstante, mucho más complicado de lo que se esperaba al principio.

Por ejemplo, las situaciones pueden descomponerse en una multiplicidad de factores o elementos. Casi todos los especialistas que han abordado este problema han propuesto un tipo de análisis diferente. No obstante, cuando se extrema en los detalles, esos análisis de situaciones realizados independientemente dejan de ser pertinentes. Ya no se pueden abordar con metodología, y los resultados que de ellos se obtienen son discutibles. La cuestión radica más bien en determinar con precisión las características de las situaciones que se relacionan con la comunicación, o sea, dar definiciones mejor fundadas de las situaciones, desde el punto de vista de la comunicación.

Tampoco es mucho más sencillo establecer una relación con los grupos sociales. ¿Qué grupos pueden mostrar una relación definida con peculiaridades lingüísticas y formas dife-

renciadas de hablar? ¿No son demasiado burdas las características que se toman generalmente como base para este tipo de relación? ¿No sería posible también en algunos casos definir los grupos sociales en función de su uso lingüístico y sólo entonces tratar de encontrar nuevas características de grupo? Un hecho comprobado desde hace tiempo es que no hay correspondencias evidentes entre la estructura social en su sentido usual y las variedades de una lengua.

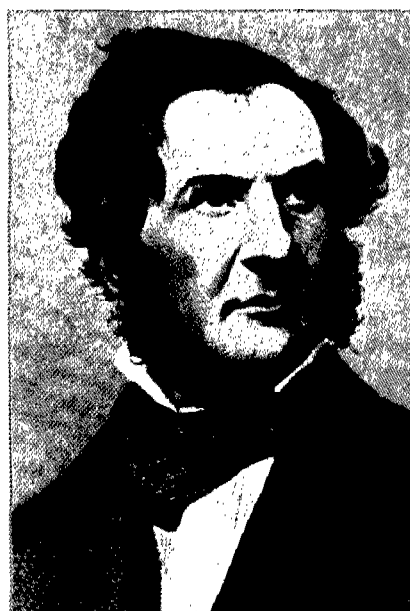
Pero ni siquiera las unidades lingüísticas propiamente dichas pueden utilizarse sin un examen minucioso de las relaciones. El problema fundamental es que hasta ahora el lenguaje se ha examinado sobre todo desde un punto de vista completamente diferente: como inventario de símbolos para expresar determinadas significaciones (conceptuales, proposicionales). Este enfoque conduce a conceptos de estructuras sintácticas y semánticas. Las unidades que así se derivan no pueden, sin reflexión ulterior, relacionarse con elementos sociales y propios de situaciones, con la esperanza de descubrir algo sobre el funcionamiento social del lenguaje. Evidentemente, aquí desempeñan un papel importante las propiedades del lenguaje, a las que se ha prestado hasta ahora poca atención, o al menos algunas de ellas adquieren un significado diferente. Pese a su rápido desarrollo en el decenio de 1970, la sociolingüística (o la lingüística en general con una orientación social) sigue estando, en muchos aspectos, en sus albores.

En los últimos años, hemos realizado varios estudios sobre la variación lingüística en un campo que puede caracterizarse por los términos lingüísticos *norma*, por una parte, y *lengua coloquial* o *dialectos*, por otra.⁴ Se examinó a los hablantes en diversas situaciones, tanto profesionales como familiares, institucionalizadas en mayor o menor grado. Esas situaciones eran absolutamente auténticas y no creadas artificialmente con fines de experimentación. Los hablantes provenían de diferentes capas sociales, tenían distintos orígenes regionales y también se diferenciaban en cuanto a la educación, la edad y otras

características. En todos los casos se efectuaron grabaciones que después se trataron con ayuda de los métodos corrientemente aplicados en la sociolingüística.

En muchos aspectos, los resultados de esos estudios pueden no ser una sorpresa. Algunos corresponden a una experiencia intuitiva, mientras que otros se asemejan a los resultados de investigaciones análogas. Hemos utilizado diversos métodos y enfoques para confirmar las hipótesis y, por supuesto, también alguna diferenciación y especificación de resultados anteriores. Dos ejemplos de esa especificación son especialmente pertinentes en este contexto.

Generalmente, se parte del supuesto de que los hablantes poseen un dominio de múltiples variedades de una lengua (análogo al posible dominio de varios idiomas) y que, en su comportamiento en el ámbito de la comunicación, pasan de una a otra de las variedades que dominan hablando de una u otra forma con arreglo a la situación y a su competencia. No obstante, al actuar así, los hablantes se desplazan en realidad dentro de un campo relativamente vasto. Es difícil establecer límites exactos a este tipo de desplazamiento. En lo que respecta a la variedad, los textos resultan con mucha frecuencia homogéneos. Sin embargo, parece haber ciertas irregularidades. En lo tocante a la variedad, los hablantes se caracterizan por lo que podría designarse como formas preferidas o "normales" de hablar. Estas dependen de su práctica e historia en el ámbito de la comunicación (que puede correlacionarse con los datos acerca de su ocupación, educación, orígenes, etc.). Además, los hablantes poseen cierta capacidad para desviarse de esta forma normal de hablar en varias direcciones. La magnitud de esta capacidad se relaciona, a su vez, con diversos rasgos que caracterizan al individuo. El comportamiento real está determinado en gran medida por factores de situación, que revelan cierta jerarquía, el predominio de algunos factores sobre otros. También cabe aclarar la medida en que intervienen los rasgos lingüísticos individuales. Se trata de rasgos especialmente distintivos, que



La fisonomía de la elocuencia: Mirabeau (rasgos móviles, plenos de resonancias, tipo de orador completo), Robespierre (máscara rígida, amplia en lo alto y estrecha de base, cabeza de pensador, no de orador), Gladstone (orador nato). A. Wicart, *L'Orateur*. París, Editions Vox, 1935. D.R.

son los primeros en evitarse o en utilizarse. Para ello, el principio que sirve de orientación es un cierto conocimiento de las normas lingüísticas, frecuentemente relacionado con evaluaciones que varían según el individuo.

Otro resultado importante fue el siguiente: se supone con frecuencia que los procesos lingüísticos en este campo llevan a una asimilación progresiva, de manera que surgirá un idioma unificado relativamente perfecto, mientras que las variedades regionales se extinguirán. No obstante, nuestros estudios no han demostrado que estos procesos sean continuos. Pese a toda la asimilación y a la evolución de las formas tradicionales de los dialectos, subsiste una auténtica necesidad de variedad en las formas de hablar y de conservación de las peculiaridades regionales. Esta necesidad se relaciona con las diferencias entre la comunicación hablada y la escrita y, por consiguiente, también entre las situaciones oficiales y no oficiales en el ámbito de la comunicación. En todo caso está presente y conforma múltiples situaciones de la comunicación diaria.

Es aquí donde surgen varias consecuencias pertinentes desde el punto de vista práctico y social. Mientras se trate de diferencias en lo que respecta al acceso a la norma, y la norma es la forma lingüística con el mayor potencial de comunicación o al menos la que goza de más prestigio, una sociedad debe tener en cuenta esas diferencias y reducir sus efectos si se siente vinculada al principio de la igualdad de oportunidades para todos. Esta idea debe basarse en una comprensión más profunda de la dimensión histórica de la variación lingüística.

Dimensión histórica y pertinencia social

¿Qué es exactamente la norma? ¿Cuáles podrán ser las razones para fomentarla o hacer que prevalezca sobre las demás variedades? En principio, el desarrollo y predominio gradual de las normas lingüísticas se inserta en procesos de integración económica o social y,

en una etapa posterior, a nivel del Estado. Esos procesos se remontan al pasado. Con el desarrollo de las relaciones capitalistas de producción, alcanzan una nueva calidad. El desarrollo alemán, que no es en absoluto un caso excepcional, fue tal que no fue la lengua de una región determinada la que inició un desarrollo rectilíneo hasta llegar a imponerse como norma, sino que la versión normalizada fue incorporando múltiples elementos a través de un fenómeno de asimilación e hibridación y se utilizó en gran medida únicamente en la comunicación escrita. La norma que se iba desarrollando no era utilizada desde el principio por grupos más extensos de hablantes. Su estrechísima base social comprendía los que tenían acceso a ámbitos de la comunicación que exigían formas normalizadas o a los correspondientes medios de educación. Por esta razón, la nueva norma tuvo desde el comienzo un carácter elitista. Difiera de la forma en que hablaba el pueblo llano, y su medio de expresión era sobre todo escrito y no oral, lo cual, teniendo en cuenta que por mucho tiempo incluso la participación pasiva en la comunicación escrita fue muy escasa, era una razón de más para su limitación social. Otro factor es que en Alemania hubo siempre varios centros, con lo que los rasgos regionales gozaron con frecuencia de bastante prestigio en el uso lingüístico. Por consiguiente, no había motivos para excluir de las maneras de hablar los rasgos regionales. Por el contrario, con fines de comunicación hablada se desarrollaron algunas formas lingüísticas híbridas de cariz regional, designadas en la lingüística alemana como "lenguas coloquiales".

Así, en el sistema de variedades se desarrolló una polaridad característica entre una tendencia unificadora por una parte, débilmente arraigada en la masa de los hablantes, pero que fue ganando terreno gradualmente, y una abundancia de variedades regionales por otra, utilizadas, según el dominio de cada hablante, en una multitud de ámbitos de la comunicación y con arreglo a las necesidades, excepto quizás las necesidades de comunicación suprarregional que exigía además la forma escrita. El ulterior desarrollo



"El lenguaje garantiza cierto tipo de comunidad". Diálogo en una iglesia de Guanajuato, México. Bernard G. Silberstein/Camera Press.

de la norma se ajustaba mucho al desarrollo social. Era importante adaptarla más estrechamente y mejor a las nuevas y múltiples situaciones de la comunicación escrita. También iba en interés del desarrollo social difundir la norma lo más ampliamente posible en el ámbito de la palabra, lo que entrañaba limitar las peculiaridades regionales y exigía la posibilidad del uso oral, de forma que la variedad suprarregional llegara a ser "hablable" y los rígidos límites entre el uso hablado y el escrito menos acusados. Ello significaba ampliar la validez de la comunicación y que la base social alcanzara por lo menos cierta extensión. Pero el desarrollo social también exigía crear y difundir una forma lingüística que, por corresponder a la expresión de un sentimiento de la comunidad, rebasara las reducidas áreas de la comunicación dentro de cada estado y sirviera de centro de orientación para los esfuerzos de unificación como nación, aunque al principio fuera con carácter ideológico. Todos estos elementos sirvieron de base para las actividades prácticas, así como para los esfuerzos teóricos e ideológicos.

Al surgir la norma, ésta distaba mucho de satisfacer las necesidades de comunicación de la mayoría de los hablantes; apenas correspondía a su experiencia ordinaria en el ámbito de la comunicación. El conocimiento necesario de la norma difícilmente podía adquirirse espontáneamente, sino que tenía que enseñarse, y ello en el contexto de una política lingüística encaminada a conservar las estructuras de poder existentes o como resultado de ideas de educación general, que en su mayoría fueron de corta duración o quedaron pronto privadas de sus elementos idealistas o progresistas.

Esto correspondía a la elaboración de sistemas de pautas y de evaluación. Su principio fundamental era la confrontación de formas de hablar complejas, elaboradas y ricas por una parte, con otras sencillas, burdas y pobres, por otra. Las primeras constituían la norma o se aproximaban a ella, mientras que las últimas representaban variedades regionales y sus formas híbridas en el lenguaje

de hablantes sencillos ("ignorantes"). A la escuela, como institución principalmente interesada en la educación lingüística, le incumbía ahora la tarea principal de impartir a la masa de hablantes parte de la complejidad, el refinamiento y la riqueza de las formas normalizadas de hablar, aunque en general se limitara a lo que se estimaba "apropiado" en función de la condición social.

Estos sistemas binarios de evaluación surgieron en muchas sociedades en condiciones más o menos comparables. Son una manera de tratar ideológicamente, dentro de la variación lingüística que caracteriza a una sociedad determinada, el problema de los intereses opuestos de las distintas capas sociales. Naturalmente, estos sistemas de evaluación conforman también la conciencia lingüística de la mayoría de los hablantes, mediatizados por la escuela y la opinión pública. Y llegan a formar parte de la imagen que numerosos lingüistas tienen de su propio objeto, que puede diferir mucho entre ellos en cuanto al tipo de valores y su distribución, pero que es el mismo en principio. Hasta el siglo xx e incluso hasta nuestros días, la norma ha seguido siendo ajena, o al menos poco familiar, a una proporción considerable de hablantes. El dominio de la norma no se adquiría ni se adquiere fácilmente. Depende, entre otros factores, de la posición social del hablante, de su origen regional y de las características de sus actividades principales.

En estas condiciones, se plantea la cuestión de saber si no habría que dejar que cada hablante decidiera cómo hablar, sobre todo teniendo en cuenta, como demostraron claramente nuestros estudios, que la divergencia inicial entre variedades normalizadas y no normalizadas ha disminuido considerablemente en los últimos tiempos; o si, por el contrario, no sería razonable promover a la categoría de norma la lengua coloquial más extensamente difundida. Estos interrogantes no contribuyen, por supuesto, a solucionar ningún problema; a lo sumo, los desplazan a otro nivel. Al tratar de ver la manera de reducir las diferencias que existen actualmente en el dominio de determinadas

variedades, es preciso tener en cuenta la potencialidad de la comunicación. ¿En qué reside, pues, la potencialidad especial de la norma en comparación con otras variedades?

Antes de poder responder a esta pregunta, es preciso indicar desde qué punto de vista habría que evaluar la potencialidad de una lengua, ya que esa evaluación resulta mucho más complicada de lo que podría parecer a primera vista. ¿Qué hace una lengua? Garantiza cierto tipo de comunidad mediante la exteriorización lingüística de los estados interiores del hablante (que tienen su origen en los procesos cognoscitivos) y la posterior interiorización por otros individuos de esos estados interiores verbalizados. Esto confiere, en cierta medida, rasgos colectivos al mundo interior del individuo y facilita la relación de los conceptos, ideas, etc., presentes en la conciencia de cada cual con los existentes en la mente de los demás, lo que, a su vez, contribuye a mejorar las condiciones de cooperación. (Todo ello se designa con absoluta impropiedad y vaguedad con frases tales como "intercambio de información" o "efectos en el interlocutor"). Para conseguir esto, la lengua (como capacidad individual) ha de reunir como mínimo las características siguientes:

Ha de poder funcionar como un medio suficientemente seguro y flexible (elástico) de acumular y estructurar los conocimientos y la experiencia.

Ha de poder introducir la experiencia y los conocimientos en la comunicación, no sólo en el sentido de la exteriorización, sino también en el de crear y formar un sistema de relaciones sociales que se caracterice por la voluntad de cooperar, la atención o la coincidencia cognoscitiva. (Esto se expresa vagamente mediante expresiones como "aspecto de la relación" o "esquema del destinatario"; lo que significa que en la comunicación tiene que haber medios apropiados para crear, actualizar y mejorar las condiciones de su propio funcionamiento.)

La evolución de la norma desde el punto de vista lingüístico corresponde al progreso de la

escritura y a los cambios suprarregionales desde el punto de vista de la comunicación. Esta relación se traduce en el hecho de que gran parte de los conocimientos existentes en una sociedad se acumulan con ayuda de los medios que se desarrollan dentro de la norma y, de la misma manera, son adquiridos por los individuos. Esto también influye en la forma de hablar, especialmente si se tiene en cuenta que la acumulación de conocimientos no sólo tiene que ver con una aplicación del vocabulario, sino también con las maneras de presentar la información (por ejemplo, grados de explicación, formas de desarrollar y tratar un tema) o de describir relaciones diferenciadas entre los temas de la información presentada (lo que exige mucho más que en la comunicación oral cotidiana). Además, la relación entre la evolución de la norma y los procesos de la comunicación a largo plazo explican por qué en la mayoría de las situaciones de carácter oficial se prefiere la forma de hablar que adopta determinados rasgos de la norma escrita y sigue un modelo escrito, incluso en la pronunciación, suprimiendo hasta cierto punto los rasgos regionales.

Ciertas formas de integrar la experiencia y los conocimientos en la comunicación son decididamente propias de algunas variedades, o de todas ellas. Lo más probable es que las formas divergentes se relacionen también con la diferencia entre la comunicación hablada y la escrita. No obstante, parece haber ciertas relaciones, de suerte que la comunicación cotidiana crea mecanismos que facilitan una regulación de las relaciones sociales de carácter privado e individual, mientras que la comunicación pública exige y produce mecanismos que tienen por objeto relaciones sociales más generales. Otro ejemplo es la preferencia por formas de discurso⁵ metafóricas o metonímicas, que no son simples "medios estilísticos", sino que reflejan ciertas actitudes divergentes respecto de cómo afrontar las situaciones de la comunicación.

En este sentido, las diversas variedades son especialmente aptas para determinados rendimientos. En ciertos aspectos, pueden ser superiores a otras variedades. Esto es decidi-

damente válido para la norma en lo que se refiere a acumular conocimientos y experiencias colectivos e integrarlos en la comunicación de manera socialmente pertinente. No obstante, para el desarrollo del hablante como ser social, hay sin duda algo más importante que lo que la norma puede ofrecer gracias a las posibilidades de la comunicación. Este desarrollo debe también aprovechar la potencialidad de otras variedades. El problema estriba en que, en grado considerable, las formas de la comunicación cotidiana y oral se adquieren espontáneamente, mientras que las formas de comunicación normalizadas y escritas tienen que adquirirse, en gran medida, o casi exclusivamente, mediante la instrucción.

Conclusiones

Por las razones antes apuntadas, los poderes públicos de una sociedad monolingüe que tenga en cuenta las variaciones del idioma deberían perseguir los siguientes objetivos:
La norma, que se fue desarrollando históricamente y es el resultado de los esfuerzos de muchas generaciones para realizar las funciones de carácter social de la

comunicación, no puede sencillamente abandonarse, sino que debe estabilizarse y difundirse. Esto entraña en particular la codificación, el uso con arreglo a la norma y el fomento de la comunicación en la lengua común utilizada normalmente en la enseñanza.

Hay que tener en cuenta que el desarrollo histórico de la norma fue obra de configuraciones de fuerzas sociales más o menos diferentes de las de hoy, y que han influido sobre todo en la conceptualización de los valores, de suerte que de ahí dimana la tarea a largo plazo de neutralizar los valores tradicionales y crear otros nuevos.

Al mismo tiempo, no hay que olvidar que los medios específicos de hacer frente a las situaciones de la comunicación no han surgido solamente dentro de la norma y que ésta, al menos en su fase actual, no agota toda la potencialidad de la comunicación. Por consiguiente, las variedades no normalizadas conservan cierto valor para la integración individual en los medios sociales.

Traducido del inglés

Notas

1. Últimamente, se presta cada vez más atención en conferencias internacionales a los conflictos lingüísticos creados por los contactos entre distintas lenguas; citemos, por ejemplo, los dos simposios (1979 y 1982) celebrados por el Centro de Investigaciones sobre Plurilingüismo en la Universidad de Bruselas (UFSAL), o las múltiples conferencias y proyectos de investigación sobre los problemas lingüísticos de los trabajadores inmigrantes.

2. La República Democrática

Alemana no es una sociedad monolingüe en el sentido más estricto de la palabra. Hay un grupo étnico relativamente pequeño en los distritos de Dresde y de Cottbus que habla un idioma eslavo, el sorabo, ya sea el bajo o el alto sorabo. Gozan de derechos especiales, particularmente en la esfera de la cultura y el idioma, pero en otros aspectos están plenamente integrados en la sociedad de la República Democrática Alemana, por lo que no están ya en situación de minoría oprimida.

3. Sobre otros aspectos de los conceptos básicos, véase W. Hartung y H. Schönfeld [1981]; véase asimismo Ch. A. Ferguson [1971], que en algunos casos establece distinciones ligeramente diferentes.

4. Véase en especial W. Hartung y H. Schönfeld [1981], y R. Hermann-Winter [1979]. Sobre algunos aspectos relacionados con la base de las investigaciones, véase también K. J. Mattheier [1980].

5. Véase J. Gessinger [1982].

Referencias

FERGUSON, C. A. 1971.
Language structure and language use. Stanford, Stanford University Press.

GESSINGER, J. 1982. Vorschläge zu einer sozialgeschichtlichen Fundierung von Sprachgeschichtsforschung.

Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik (Göttingen), n.º 47, p. 119-45.

HARTUNG, W.; SCHÖNFELD, H.; y otros 1981.
Kommunikation und Sprachvariation. Berlín, Akademie-Verlag.

HERMANN-WINTER, R. 1979.
Studien zur gesprochenen Sprache im Norden der DDR. Berlín, Akademie-Verlag.

MATTHEIER, K. J. 1980.
Pragmatik und Soziologie der Dialekte. Heidelberg, Quelle & Meyer.

El problema de las lenguas en las organizaciones internacionales

Jean E. Humblet

El creciente número de organizaciones internacionales existentes, tanto gubernamentales como no gubernamentales, que en total asciende a varios miles, las decenas de miles de personas que en ellas trabajan, la regionalización de muchos problemas recientes, Europa, América Latina, los países árabes, etc. las dificultades de comunicación debidas al empleo de diferentes lenguas, los problemas administrativos y financieros vinculados con el plurilingüismo provocan desde hace unos años inquietud y reflexión.

Para tratar de puntualizar esas cuestiones, presentaremos en primer lugar algunas reflexiones históricas, a fin de precisar luego las situaciones de relación vinculadas con el empleo de las lenguas en las organizaciones internacionales; en tercer lugar, trataremos de levantar un inventario de los problemas que plantea y, por último, de las medidas que podrían tomarse.

Reflexiones históricas

Cuando se habla de lengua internacional y de relaciones internacionales, se hace a menudo referencia al latín que, efectivamente, desde la Edad Media hasta el siglo xvii, sirvió de

lengua única para la ciencia y las relaciones diplomáticas, pero se omite subrayar que tal fue el caso únicamente en Europa.

Se comprueba pues, en este análisis, el subjetivismo tan frecuente, incluso en los medios científicos, que hace abstracción del papel importante del chino y del árabe durante siglos.

Una vez aclarado este punto, se pueden destacar los considerables servicios prestados por el latín que durante más de ocho siglos fue en Europa la lengua de la gente instruida de la sociedad medieval y del Renacimiento.

El Tratado de Westfalia (1648) fue redactado en latín y hasta la revolución francesa las relaciones entre Francia y el Sacro Imperio se desarrollaban en esa lengua. Pero el latín estaba sobrestimado en la medida en que era sólo una

lengua de iniciados, de clérigos y de laicos particularmente instruidos, mientras que la mayor parte de las poblaciones utilizaban en la vida diaria un dialecto o eran a menudo analfabetas.

Por lo demás, la diversidad dialectal favorecía el auge del latín, junto con el hecho de que era la lengua oficial de la iglesia católica romana, por lo menos desde el cisma de Oriente. Por no dar más que un ejemplo,

Jean E. Humblet es profesor en la Universidad de Mons, Bélgica, senador y miembro del Comité Internacional de Información y Documentación de Ciencias Sociales. Fue funcionario de la Comunidad Económica Europea y administrador del Centre International de Formation Européenne. Dirección: Avenue de Lasne 26, 1320 Genval, Bélgica.

en Francia fue necesario el edicto de Villers-Cotterets promulgado en 1539 por Francisco I para imponer el francés como única lengua de los actos oficiales, en detrimento tanto del latín como del occitano. La decadencia del latín como lengua internacional de los hombres de ciencia y de los diplomáticos fue extremadamente rápida a partir del siglo XVIII, mientras que el francés progresaba paralelamente.

Pedro el Grande y Catalina II afrancesaron verdaderamente a la clase dominante de su imperio que "despreciaba" el ruso e "incluso las instrucciones dirigidas a los extranjeros y a los diplomáticos de la Rusia imperial se redactaban en francés". Se afirmaba que la lengua francesa "abría la puerta hacia el mundo entero".¹

El francés pasa a ser la lengua dominante de las relaciones y negociaciones internacionales y de la redacción de los tratados, aunque se formulen reservas a ese respecto, sobre todo por parte de Gran Bretaña. En el Tratado de París del 10 de febrero de 1763 figura la siguiente cláusula: "Se ha convenido y decidido que la lengua francesa, empleada en todos los ejemplares del presente tratado, no constituirá un ejemplo que se pueda alegar, al que se pueda atribuir una importancia, o que pueda perjudicar de manera alguna a ninguna de las potencias contratantes".² Ivo Lapenna destaca en su estudio el incidente de marzo de 1753 entre Francia y Gran Bretaña. Durante las negociaciones, esta última declaró que estaba dispuesta a aceptar una "lengua neutra", pero que se negaba a negociar únicamente en francés.

La primera guerra mundial puso fin a la preeminencia del francés como lengua de las relaciones internacionales, con el fracaso de la tentativa de Francia de que el francés fuera reconocido como única lengua oficial de las negociaciones de Versalles. Finalmente se llegó, de una manera empírica, a una negociación y un tratado en los que el francés y el inglés se hallaban estrictamente en pie de igualdad. Otro tanto ocurrirá en la Sociedad de Naciones (SDN), como lo precisa por lo

demás muy claramente el artículo 16 de su reglamento.

Desde el mes de diciembre de 1920, la SDN fue marco de un debate encaminado a que se reconociera como lengua oficial, además del francés y del inglés, la *internacia lingvo*, más corrientemente denominada *esperanto*. Es significativo comprobar la oposición radical de los delegados franceses a esa propuesta, así como la prohibición absoluta formulada por el ministro francés de educación de que se enseñara de ninguna manera el *esperanto* en las escuelas francesas.

La posición francesa fue apoyada en particular por el presidente de la Asamblea, Louis Hymans, ministro de Asuntos Extranjeros de Bélgica, mientras que, por el contrario, un delegado belga, valón, Pierre Lafontaine, propuso que se aceptara el *esperanto* como lengua oficial. Se trataba sin duda de un conflicto entre unos hombres con sentido de la prospectiva y otros que no preveían el porvenir más que en función de tal o cual lengua.

La posición de la delegación francesa y de los que la apoyaron se fundaba en el temor de que se hiciera competencia a la lengua francesa. Ahora bien, un hombre como Henri Lafontaine, Premio Nobel de la Paz (1913), inventor con Paul Otlet de la Clasificación Decimal Universal en 1895, fundador de la Unión de Organizaciones Internacionales, pero también senador socialista y por ello, quizás, sensible a un instrumento de comunicación que no estuviera reservado a las élites, veía mejor los obstáculos lingüísticos relacionados con la situación mundial y la emergencia progresiva de naciones extraeuropeas.³ Finalmente, la única cabida dada al *esperanto* consistió en reconocerlo como una de las lenguas que había de utilizar la Unión Telegráfica Internacional.⁴

La fase siguiente está vinculada con la segunda guerra mundial y con la progresión del inglés como lengua científica, de la telecomunicación, de la aviación y, sobre todo, como lengua principal de los vencedores occidentales de la guerra de 1939-1945. Durante esos años se registró un vasto movimiento en favor de un *basic English* como lengua interna-



Un código internacional contemporáneo (Hallstat, Austria). Georg Gerster/Rapho.

cional, que vino a demostrar el error francés de los años veinte.

Paralelamente, la mundialización de los problemas, la expansión de las organizaciones intergubernamentales mundiales, la adhesión a la independencia de decenas de nuevos estados, plantearon el problema en términos totalmente nuevos. Esto hizo que, a partir de 1946, las Naciones Unidas reconocieran como idiomas oficiales no sólo el francés y el inglés, como la Sociedad de Naciones, sino también e inmediatamente, el español, el ruso y, un poco más tarde, el chino y el árabe. En cuanto a las organizaciones intergubernamentales europeas, el hecho de que el Consejo de Europa no tenga más que dos lenguas oficiales —el francés y el inglés— se debe sin duda a que se creó en 1949.

Las Comunidades Europeas innovaron en ese terreno de una manera significativa. Verdad es que el Tratado de París del 18 de abril de 1951, por el que se instituyó la Comunidad Europea del Carbón y del Acero (CECA), se redactó en una versión única, en lengua francesa. Y también es cierto que el francés no es únicamente la lengua oficial de Francia, sino que también lo es de Luxemburgo y es una de las lenguas oficiales de Bélgica. En 1951 era la lengua principal, en Bélgica, por lo que respecta a la producción del carbón y a la siderurgia, puesto que en esa época no había siderurgia en Flandes y que las tres cuartas partes del carbón se producían en Valonia. Pero las industrias del carbón y del acero de la República Federal de Alemania eran demasiado importantes para que no se reconociera su lengua como lengua oficial. En cambio, en 1951 la importancia de Italia y de los Países Bajos en la CECA era escasa.

Por consiguiente, se puede considerar que fue un error reconocer como lenguas oficiales de la Comunidad Europea del Carbón y del Acero todas las lenguas oficiales de los estados miembros, es decir, además, del francés y el alemán, el italiano y el neerlandés, que no son lenguas oficiales de ninguna otra organización internacional intergubernamental, exceptuado el Benelux que, de todos modos, es una entidad superada por

la existencia de las Comunidades Europeas.

No obstante, un argumento militaba en favor de que se diera la calidad de lenguas oficiales de la Comunidad a todas esas lenguas. En efecto, gracias a circunstancias históricas, debidas a veces al azar, una lengua adquiere una importancia internacional, realidad subrayada por Michel Taille.⁵ Tomemos el ejemplo del italiano y del castellano. La importancia cultural del italiano es comparable a la del castellano; la emigración italiana hacia América del Norte y América del Sur fue importante; sin embargo, hoy día el italiano no es lengua oficial más que en dos estados: Italia y Suiza. El español, por el contrario, es la lengua oficial de unos veinte países de América Latina.

Desde el punto de vista del derecho de los pueblos a disponer de su propia lengua, es normal que se reconozcan todas, única manera de evitar la alienación de las poblaciones cuya lengua es poco difundida.

Este razonamiento, válido teóricamente, tropieza con dificultades prácticas en lo que respecta a las organizaciones del sistema de las Naciones Unidas —e incluso en lo que se refiere a Europa occidental—, y lleva al actual callejón sin salida con siete lenguas oficiales y media por diez estados miembros.⁶

Se ha de observar, por otra parte, que, contrariamente al artículo 100 del Tratado de París, el artículo 248 del Tratado de Roma del 25 de marzo de 1957 coloca en pie de igualdad las lenguas alemana, francesa, italiana y neerlandesa, en cuanto se refiere a la interpretación de los tratados por los que se crean la Comunidad Económica Europea y la de la Energía Atómica.

Si España y Portugal pasan mañana a ser miembros de pleno derecho de las Comunidades Europeas, se llegará a nueve lenguas oficiales y media y no se ve razón ninguna en virtud de la cual no se podrían aceptar las reivindicaciones de los catalanes, puesto que los que hablan su lengua son más numerosos que los daneses o los gaélicos.



La traducción automática ha realizado grandes progresos desde sus inicios en los años cincuenta, pero todavía no es posible prescindir completamente de toda intervención humana. Máquina traductora automática con instrucciones de romper el vidrio en caso de avería y traductor multilingüe bajo vidrio, tal como lo imagina Lamouche (1983). Lamouche/La recherche.

Especificidad de las situaciones de relación vinculadas con el empleo de las lenguas en las organizaciones internacionales

Este problema se ha de examinar teniendo en cuenta tanto la vida diaria de las organizaciones internacionales como las reuniones oficiales y las relaciones con las poblaciones de los países en que están instaladas las sedes de esas organizaciones.

Se ha de hacer una distinción importante entre las organizaciones internacionales regionales y las organizaciones de carácter mundial. Es evidente que la Organización de Estados Americanos satisface casi a todo el mundo con dos lenguas oficiales, el inglés y el español, habida cuenta del conocimiento pasivo del español que tienen casi todos los brasileños instruidos y de la difusión limitada de las lenguas indias indígenas que subsisten, algunas de las cuales son lenguas oficiales en uno o dos estados.

A pesar de una cultura común, en Europa occidental nos hallamos en presencia de un mosaico lingüístico. Lo mismo ocurre en las organizaciones mundiales. En la mayor parte de las organizaciones internacionales, los funcionarios y los empleados, así como los expertos que intervienen en las reuniones de comités y comisiones han de utilizar en general una lengua que no es su lengua materna. En la mayor parte de los casos se tratará, pues, de una lengua relativamente simplificada, como el *basic English*, tanto por lo que se refiere a la semántica, como a la fonética y a la gramática.

El medio ambiente de las organizaciones internacionales lleva a acercamientos que van más allá de la pertenencia nacional; por ejemplo, en el caso de las Comunidades Europeas, entre alemanes del norte de habla materna *plattdeutsch* y sus colegas de lengua neerlandesa, o entre los piamonteses y los occitanos. Atropellados y menospreciados, los dialectos, como las lenguas y las culturas regionales, no dejan de estar implícitamente presentes como lo prueba la creación en

Bruselas de un Comité de Naciones sin Estados, que agrupa en particular a determinados pueblos celtas.

Por lo demás, el mundo de las organizaciones internacionales es un lugar interesante para la ilustración de las tesis de J. A. Fishman,⁷ puesto que las situaciones de diglosia suelen ser muy frecuentes. En tal o cual dirección general o servicio, se hablará preferentemente tal lengua, mientras que en otros se hablará tal otra.

Como funcionario europeo, en mis primeros meses de función compartí mi despacho con un colega alemán de más edad. Nuestra lengua común era el neerlandés, porque las nociones de francés del colega en cuestión eran nulas, igual que las del inglés, y que mis nociones de alemán son mediocres.

La vida diaria pone de manifiesto a la vez los peligros y las ventajas del plurilingüismo. Cuántas confusiones, a veces hasta de los expertos, debidas al hecho de que *Army*, en inglés, sólo designa al ejército de tierra, por oposición a la *Navy* y a la *Air Force*, porque una *demand* es una exigencia y no una simple petición, o porque *nominate* es presentar una candidatura y no nombrar. Muchos son los ejemplos, que se encuentran incluso en el interior de una misma zona lingüística, pero en estados diferentes: no hay razón alguna para que los valones, los suizos de lengua francesa y los canadienses de Quebec denominen *plaque minéralogique* la matrícula de su automóvil, porque a principios de siglo, en Francia y bajo la Tercera República, el servicio mineralógico era el encargado de atribuir las. El Consejo Internacional de la Lengua Francesa desempeña un papel útil para la aceptación de nuevas palabras pero, al lado de términos del español, del francés o del inglés que tienen valor universal, hay otros que son perfectamente correctos, pero de alcance únicamente regional. Es evidente que *bordier*, término utilizado por los suizos de lengua francesa, o *dérocher*, utilizado por los habitantes del Valle de Aosta, son superiores a *riverain* o a *dévisser*.

El plurilingüismo tiene sin embargo la ventaja de obligar a cierta precisión; en efecto,

no pocas veces los traductores tropiezan con incorrecciones, frases sin sentido e imprecisiones de pensamiento y de expresión al traducir un texto; pero la vida cotidiana no deja de ser una relación de equilibrio entre lenguas e individuos, según su respectivo dominio relativo de tal o cual lengua.

Se sabe, a ese respecto, que las aptitudes lingüísticas varían considerablemente de un individuo a otro y se puede considerar que quienes no poseen facilidad para las lenguas no tienen cabida en las organizaciones internacionales.

Por otra parte, se ha de observar que las escuelas internacionales, y en particular las escuelas europeas, cuentan hoy día con más de diez mil alumnos y son un lugar privilegiado para el estudio a fondo de una segunda lengua.

En este punto conviene dedicar unas palabras a las relaciones con la población local. Es evidente que en una organización internacional, la lengua del país de la sede será siempre privilegiada. Dos razones explican ese hecho: en primer lugar, el personal local, cuya condición es a menudo menos privilegiada que la de las demás categorías de personal, se contrata localmente y habla la lengua del lugar en que la organización está establecida. En segundo lugar, en la vida social diaria los funcionarios están obligados tarde o temprano a utilizar esa lengua. Es evidente, por ejemplo, que el francés ocupa un lugar más importante en la Unesco (París), en la OMS o en la OIT (Ginebra), que en las Naciones Unidas (Nueva York).

Problemas del plurilingüismo y lenguas artificiales

La adición de nuevas lenguas oficiales en las organizaciones del sistema de las Naciones Unidas, en particular el alemán y el árabe en la Organización Internacional del Trabajo, y el paso de cuatro a siete lenguas, y quizás mañana a nueve, en las Comunidades Europeas, ha planteado de una manera aguda el

problema del multilingüismo. En 1979, el Sr. Coppeters, nacionalista flamenco, miembro del Parlamento Europeo, presentó una propuesta que dio lugar al informe Patterson.⁸ Hubo luego una propuesta del Sr. von Habsbourg que a su vez fue objeto del informe Niborg,⁹ y en su informe de 1981 el Tribunal de Cuentas de las Comunidades Europeas se ocupó ampliamente del problema de las lenguas.

Los largos debates del Parlamento Europeo han desembocado, por lo demás, en la resolución del 1º de octubre de 1982, que afirma a la vez el respeto de las diferentes lenguas oficiales y la voluntad de reducir los costos gracias a la aplicación de la informática a la traducción. La voluntad de reducir los costos, cuando las Comunidades Europeas se hallan frente a problemas presupuestarios extremadamente serios, no podía dejar de imponerse, pero ningún texto permite que se discrimine de una manera u otra al danés o al neerlandés en relación con el francés o el inglés. Sin embargo, se ha de ver claramente cuál es la situación real dentro de las Comunidades Europeas. En la práctica diaria hay dos lenguas que son privilegiadas: el francés y el inglés. El francés, porque la iniciativa del Tratado de París la tomó Francia en 1950 y porque cuando las Comunidades Europeas no reunían más que seis miembros el francés era, de hecho, la primera lengua de la comunidad y, por último, porque el francés es el idioma local principal de las dos principales sedes de las Comunidades: Bruselas en primer lugar y luego Estrasburgo.

En cuanto al inglés, el lugar que ha ocupado progresivamente desde la entrada de los británicos en el Mercado Común en 1973, se debe quizás menos a los propios británicos, que al hecho de que es la segunda lengua más enseñada en la República Federal de Alemania, en Dinamarca, en los Países Bajos y, progresivamente, en Italia, si no en Grecia.

A continuación, el alemán ocupa un lugar intermedio, mientras que el italiano va a la cabeza de las "pequeñas lenguas", como se las denomina extraoficialmente: el griego, el neerlandés y el danés, mientras que el gaélico goza



El intérprete: un rostro anónimo entre dos rostros célebres. Keystone.

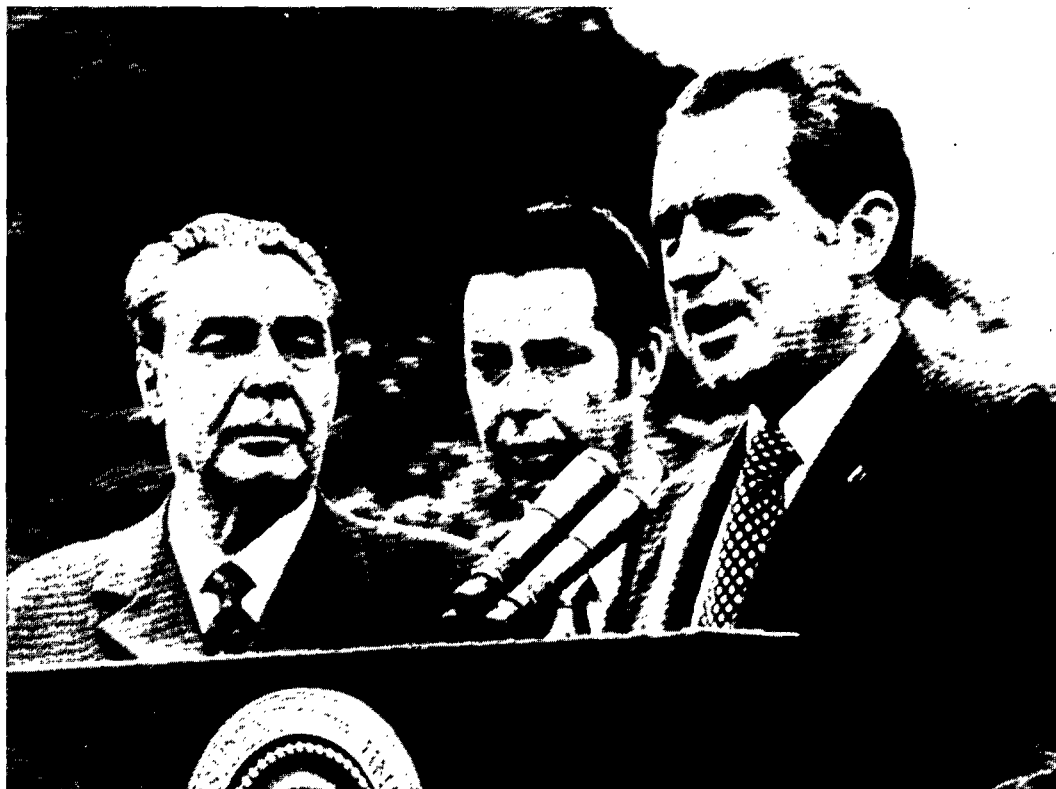
de una situación *sui generis*, como lo hemos mencionado antes.

Todo eso no es óbice para que se evalúe el costo elevado del multilingüismo: traducciones, interpretación, publicaciones, que representan por lo menos una tercera parte del presupuesto de funcionamiento de la Comisión de las Comunidades Europeas.

En cuanto a las instituciones cuya actividad esencial consiste en organizar reuniones y que no poseen ni un gran servicio de estadísticas, ni un importante servicio jurídico, ni múltiples actividades de estudios y negociación, el costo del plurilingüismo parece no estar alejado de los tres cuartos del presupuesto, como mínimo; al decir esto, pensamos por un lado en el Parlamento Europeo y, por otro, en el Comité Económico y Social. N. Patterson, miembro del Parlamento Europeo, evalúa esos costos entre un 40 y un 45%

del presupuesto del conjunto de las Comunidades, cifra que representaría 45 millones de dólares;¹⁰ lo cual no impide que se reafirme el principio del tratamiento en pie de igualdad de todas las lenguas, aunque se deba a veces aceptar compromisos. Por lo demás, el principio de la igualdad de las lenguas nos priva actualmente de estadísticas precisas sobre el costo relativo de las diversas lenguas, fácil de calcular en lo que respecta a las traducciones, puesto que los servicios de traducción están organizados por lenguas.

El archiduque Otto de Hasburgo, abogando por su parte en favor del respeto de nuestros patrimonios culturales,¹¹ propone que se haga una distinción entre grandes y pequeñas lenguas, para establecer un sistema según el cual todo parlamentario europeo debería expresarse con soltura en francés, inglés o alemán. Su propuesta no ha sido



aceptada, en particular para tener en cuenta la designación democrática de los miembros del Parlamento Europeo. En efecto, es evidente que tanto los universitarios como los hombres de negocios tienen bastantes más ocasiones de estudiar o practicar grandes lenguas internacionales, que los militantes o los dirigentes de las organizaciones sindicales obreras.

Un alto funcionario de la Comisión de las Comunidades Europeas me hizo observar, a propósito del bilingüismo, que no era posible, en la hipótesis de nueve lenguas plenamente oficiales, prever sistemáticamente la interpretación de todas las lenguas hacia todas las demás y recíprocamente. Por consiguiente, tarde o temprano se habrá de distinguir entre lenguas de primera categoría y lenguas de segunda categoría. Se ha de observar, por otra parte, que durante los primeros años de

funcionamiento de las Comunidades y de la admisión de nuevos estados, el reclutamiento de traductores o de intérpretes para las relaciones entre griegos y neerlandeses, o entre daneses e italianos no era fácil.¹²

Todo ello ha llevado a la Comisión de las Comunidades Europeas a aplicar dos programas. A partir de 1975, se ensayó el SYSTRAN para la traducción automática inglés-francés, francés-inglés. Los ensayos se limitaron al campo de la tecnología de los alimentos y se procedió luego a la evaluación sistemática de la precisión y la fiabilidad de las traducciones.

La experiencia es importante, puesto que el sistema SYSTRAN puede tratar trescientas mil palabras por hora. Ese sistema presenta la ventaja suplementaria de ser económico en dactilografía, dado que los terminales utilizados producen unos textos

tan correctos que basta con fotocopiarlos.

Los pocos años de funcionamiento del SYSTRAN han mostrado las dificultades con que tropezaban las diversas realizaciones parciales intentadas en los estados miembros en materia de traducción automática y ha surgido la idea de una investigación más importante, que ha conducido a la aplicación de EUROTRA. El proyecto EUROTRA está basado en una máquina de traducción de concepción multilingüe, fruto del trabajo considerable de los especialistas de la informática, por una parte y de los lingüistas, por otra. En efecto, ya no se trata de analizar una lengua en relación con otra lengua, sino esencialmente, y gracias a un sistema arborescente, de poner de relieve sus principales características. Además, el sistema deberá asimilar sucesivamente otras lenguas y tener en cuenta los futuros progresos en materia de tratamiento de la información.

El programa aprobado cubre cinco años y medio, durante los cuales un equipo de ocho funcionarios de la Comisión de las Comunidades Europeas trabajará con expertos de la informática y con lingüistas especialistas de las siete lenguas actuales de las comunidades. Cabe destacar que la experiencia de la comisión es importante en ese campo, puesto que ha creado un diccionario automatizado, EURODICAUTOM que da las equivalencias de 150.000 términos en las siete lenguas oficiales. Esta realización no es la única en materia de tesauros multilingües. También existe el ASTUTE, que es un programa muy eficaz para la elaboración, la actualización y la impresión de tesauros, en particular en los ámbitos de la metalurgia, la alimentación, la medicina veterinaria y la agricultura, que el Consejo de Europa utiliza para su tesoro EUDISED.¹³

Ese trabajo interdisciplinario de lingüistas, especialistas de la informática y documentalistas es apasionante por su carácter prospectivo. En lo que respecta a su costo considerable, se prevé que con el tiempo permitirá realizar economías correspondientes, como mínimo, al 50% de los gastos de traducción.

No obstante, es necesario plantear el problema del uso de una lengua artificial o semiartificial. Hace algún tiempo, la Dirección General N.º III, encargada del mercado y de los asuntos industriales de la Comisión de las Comunidades Europeas, confió por contrato a especialistas de esperanto el estudio de la utilización de esa lengua para caracterizaciones de documentos resumidos. Sin embargo, ocurre que cada vez que se habla de lenguaje artificial y en particular del esperanto, se tropieza con una resistencia sociológica muy honda y los principales argumentos se relacionan con la protección de las culturas nacionales. Hay quienes observan que si se practica efectivamente, el esperanto pasará a ser también una lengua viva con todas las características evolutivas de las lenguas vivas. No hay ninguna buena voluntad evidente para integrar una lengua artificial o semiartificial, por ejemplo el esperanto, en las investigaciones en curso. Los partidarios de cada lengua, en cada estado, consideran que las lenguas son un enemigo potencial, como si la relación de poder no se planteara ya en relación con su lengua natural.¹⁴

Conclusiones

La Torre de Babel, que tan bien ilustró Breughel, sigue en pie, aunque la inteligencia humana y los instrumentos complejos de que dispone permitan esperar una mejora de la situación.

Sea como fuere, los esfuerzos que realizan algunas organizaciones internacionales están inevitablemente limitados a sus propias necesidades y a sus lenguas oficiales. Como las lenguas artificiales no son todavía lenguas oficiales, las organizaciones de las Naciones Unidas sólo pueden trabajar en relación con sus cinco o seis lenguas oficiales, el Consejo de Europa en relación con sus dos lenguas oficiales y las Comunidades Europeas en relación con sus seis, siete, ocho o nueve lenguas oficiales.

Además, el argumento cultural escamotea verdaderamente el hecho de que la cultura



Los delegados, los periodistas y los intérpretes en sus cabinas, en una reunión de las Comunidades Europeas en Bruselas. Van Parys/Sygma.

integra hoy día la tecnología, y en particular la informática, tanto como las lenguas naturales con todas sus riquezas y con todos sus matices. Defender las lenguas naturales contra las lenguas artificiales respecto de hombres y mujeres que, aunque instruidos, ya no tienen una cultura histórica ni literaria, pero están impregnados de informática, carece totalmente de sentido.

En conclusión querríamos plantear de nuevo el problema en términos político-sociológicos: si es comprensible que las diferentes organizaciones internacionales centren el examen del problema en función de sus necesidades a corto y mediano plazo, conviene también poder considerar esa cuestión a largo plazo, digamos hasta fines de siglo. Conviene también ver el problema en su dimensión mundial y, por último, examinarlo en un mundo en mutación cada vez más rápida,

dada la mundialización de la vida social.

Los aspectos principales de la comunicación son evidentemente científicos, políticos, diplomáticos, religiosos, comerciales, turísticos y deportivos.

Plantear el problema en esos términos, no es abordarlo para unos quinientos mil políticos, diplomáticos, hombres de negocios o funcionarios, sino examinarlo en relación con más de quinientos millones de hombres y mujeres que tienen efectivamente la oportunidad de viajar o de recibir visitantes que vienen de lejos. Para fines de siglo se debería decir, en realidad, mil millones, lo que corresponde aproximadamente a la población que habrá terminado sus estudios secundarios.

La segunda realidad, es el problema del poder hegemónico ejercido por ciertas lenguas a causa de su éxito. El caso más flagrante es el del inglés en el plano mundial, pero hay

otros, como las diversas *linguae francae*, que se imponen en detrimento de las lenguas locales. En última instancia, la condición del francés y del español en el plano mundial, en relación con el inglés, no es diferente de la del italiano en relación con el francés en el plano europeo.

Por no tomar más que unos ejemplos particularmente característicos, la lengua finesa sigue estando algo sometida en Finlandia al prestigio del sueco y el finlandés que ha aprendido esa lengua sigue estando estrictamente limitado al mundo escandinavo. Otro idioma de prestigio en Finlandia es el alemán, lengua con la cual el finlandés sigue limitado a la Europa central. Si escoge el inglés, accede a una lengua mundial, pero que no le abre la puerta de su vecino, la Unión Soviética.

Pensamos, pues, que sólo una lengua artificial puede evitar la opresión de una lengua sobre otras lenguas y sus consecuencias en lo que respecta a la eliminación económica o cultural.

Salvo quizás los de habla inglesa, todos los demás estados, como los individuos que hablan otras lenguas, tienen interés en que se genere una lengua artificial neutra.

Contrariamente a lo que se afirma demasiado a menudo, es el único camino que puede salvaguardar las culturas específicas geográficamente limitadas, como por ejemplo la catalana, o que han ocupado y siguen ocupando un lugar importante, como la francesa.

De ese modo habrá cabida en las escuelas, al lado de una lengua local, para una lengua internacional, verdadera lengua de cultura; bastará con que se añada la enseñanza de una lengua artificial, por ejemplo, dos horas por semana, durante dos o tres años, dada la facilidad de aprendizaje que

presenta esa lengua y la garantía de un mínimo de posibilidades de comunicación.

Por consiguiente, subsistirán para las grandes lenguas mundiales los espacios de habla inglesa, francesa, española, árabe, rusa, etc., pero se tendrá, además, la certidumbre de disponer de un instrumento de comunicación mundial y se salvaguardarán las lenguas de difusión limitada: el georgiano seguirá aprendiendo el ruso, además de su vieja lengua materna, y la lengua artificial mundial oficial le permitirá comunicarse con el mundo entero. Parécenos que es éste un elemento de primera magnitud para adquirir esa nueva visión de las cosas. La lengua artificial desempeñaría progresivamente un papel primordial en las organizaciones internacionales sin provocar frustraciones.

Aquí se plantea un problema técnico. ¿Podría el esperanto ser esa lengua? El autor de las presentes líneas no es un experto del problema. Conoce las cualidades del esperanto, inclusive cuando se traduce al chino, y también conoce las críticas técnicas que se le dirigen a veces.

En realidad, es lamentable que en casi cuarenta años de existencia la Unesco no haya hecho progresar más la investigación relativa a las lenguas artificiales. Esperemos que a partir del enorme trabajo emprendido por EUROTRA se pueda generar una lengua artificial nueva perfectamente moderna. Y si no se es capaz de ello, que se utilice como instrumento universal el esperanto, de conformidad con el principio de que "lo mejor es enemigo de lo bueno".

Es necesario razonar a partir de una óptica prospectiva totalmente nueva.

Traducido del francés

Notas

1. Véase Ivo Lapenna, "La situation juridique des 'langues officielles' avant la fondation des Nations-Unies", *Monda Lingvo-problemo*, vol. I, 1969, n.º 1, p. 5-18, p. 6-7.
2. *Op. cit.*, p. 9.
3. Véase nuestro artículo "Paul Otlet and Henri Lafontaine, Inventors of the U.D.C. and founders of the International Institute of Bibliography.", *International Forum on Information and Documentation*, vol. I, n.º 2, 1972, p. 6-8.
4. Véase Ivo Lapenna "The common language before international organization", *Monda Lingvo-problemo*, vol. II, 1970, p. 83-102.
5. "Problèmes linguistiques dans l'Europe des neuf". *Études*, 1974, n.º 4, p. 601-619.
6. El término "media" se refiere al gaélico, que aunque es teóricamente una lengua oficial del tratado, los irlandeses aceptan que su uso sea muy limitado.
7. Véase en particular, *Sociolinguistique*, p. 87-102, Bruselas, Labor; París, F. Nathan, 1971.
8. Doc. PE 64.563/Rev. del 21-5-1980 del Parlamento Europeo.
9. Doc. PE 73.706/Rev. del 22-3-1982 del Parlamento Europeo.
10. "Multilingualism in the European Community", *Multilingua, Journal de la Communication Interlangues*, vol. I, n.º 1, 1982, p. 9-15.
11. "Vielsprachigkeit und Fortschritt", *Multilingua*, vol. I, n.º 2, 1982, p. 71-75.
12. Sobre los problemas prácticos y las políticas lingüísticas en la Comisión de las Comunidades Europeas, conviene leer el discurso pronunciado por el Sr. T. Holtz, consejero ante la Royal Irish Academy el 24-10-1947, reproducido en *Der Sprachmittler*, n.º 1, febrero de 1979, p. 7-21. En cuanto al uso de la lengua alemana en las Naciones Unidas y a la pluralidad de las versiones de los textos básicos, véase R. Paque, "Deutsche Sprachentscheidungen im politischen Umfeld der Vereinten Nationen", *Multilingua*, vol. II, n.º 1, 1983, p. 19-26.
13. Véase L. Rolling, "L'Europe en action", *Multilingua*, vol. I, n.º 1, p. 16-20.
14. Tal es el caso en todos los niveles de la sociedad. La presión social del dialecto en una aldea tiene el mismo carácter que la del inglés en la Sede de las Naciones Unidas en Nueva York.

La sociolingüística y la enseñanza de idiomas

Mary-Louise Kearney

Introducción

"Sociolingüística es la denominación más comúnmente asignada al estudio de quién habla (o escribe), a quién, cuándo, dónde, cómo y por qué".¹

Esta definición —tan sucinta y sin embargo tan amplia— servirá de punto de partida a este artículo, cuyo principal objeto es establecer los vínculos entre la teoría de la sociolingüística y la práctica actual en la enseñanza moderna de idiomas. De especial interés es el aporte de la sociolingüística a la programación de cursos basados en la interacción, que permite al estudiante mejorar su competencia de comunicación en el idioma terminal.

Como la palabra lo indica, la sociolingüística es la unión de dos esferas distintas pero inevitablemente relacionadas: la sociología y la lingüística. Si se define la primera como el estudio de los problemas humanos y, más específicamente, de los problemas sociales y la segunda como el análisis científico del lenguaje, la asociación entre ambas disciplinas podrá percibirse más claramente.

La lengua es un fenómeno global y el atributo que permite al hombre comuni-

carse con sus semejantes en un contexto determinado. La lengua puede también ser individualizada, pasando así a constituir una característica de cada persona, cuya identidad única puede establecerse parcialmente a través de su capacidad para expresarse. Esta dicotomía esencial fue examinada extensamente por el célebre lingüista suizo Ferdinand de Saussure, quien utilizó los términos "lengua" y "habla" para denominar los fenómenos

global y personal; se convirtió en uno de los principios del análisis lingüístico porque situó a la lengua dentro de su contexto usual, es decir, el de la comunicación.

A principios de la década de 1960, la sociolingüística se perfiló como una nueva esfera de estudio, en gran parte debido a la labor de eruditos eminentes como Eduardo Sapir y B. L. Whorf, que basaron sus

investigaciones en estudios antropológicos de comunidades étnicas y sus códigos lingüísticos particulares. De ahí que la sociolingüística haya estado relacionada desde sus comienzos con el fenómeno de la comunicación humana. A través de los años, las incidencias de la situación y el uso comenzaron a merecer atención dentro del campo de la lingüística aplicada, que procura establecer las aplicaciones prácticas de las investigaciones sobre el

Mary-Louise Kearney, neocelandesa, trabajó recientemente en el Centre de Perfectionnement Linguistique de Air France en París, y fue consultora de la Unesco. Se especializó en la elaboración de terminologías multilingües, y publicó *French bloodstock terminology*, así como artículos sobre la enseñanza de idiomas y el aprendizaje autodidáctico.

lenguaje y utilizarlas en programas pedagógicos concebidos para facilitar la adquisición de competencia comunicativa en el código terminal.

Proliferaron nuevas investigaciones sobre el lenguaje utilizado por grupos sociales determinados; los precursores en esta disciplina fueron Bernstein, Bright, Labov y Hymes. En este caso, la meta era identificar las características clave del lenguaje de ciertos sujetos, manifestadas por su habla cotidiana, y demostrar así la repercusión de los factores socioculturales en el desempeño lingüístico. En consecuencia, los lingüistas comenzaron a interesarse en cuestiones como las lenguas criollas, los dialectos y las comunidades bilingües.

Así pues, la diversidad de las investigaciones lingüísticas durante los últimos veinte años ha servido para consolidar la importancia de la sociolingüística como disciplina y para determinar sus numerosas aplicaciones. En particular, ya no se pone en duda su vinculación con la enseñanza de idiomas extranjeros y de segundos idiomas, en la medida en que el código y el contexto se consideran como una dualidad indivisible.

Consideraciones teóricas

Es importante situar a la sociolingüística dentro del campo más amplio de la lingüística aplicada, que procura relacionar la investigación con una metodología práctica para la enseñanza de idiomas. Si bien los filólogos pueden ocuparse de numerosos problemas de lingüística pura, incluidas las cuestiones que plantean la semántica y la fonología, los especialistas en lingüística aplicada y, más especialmente, los investigadores y los profesores de idiomas están interesados esencialmente en dos temas básicos, a saber:

El contenido: la selección del material que ha de enseñarse, basada en elementos fonéticos, gramaticales y en léxicos descriptivos y no prescriptivos, así como en sus estructuras. A este respecto, el criterio

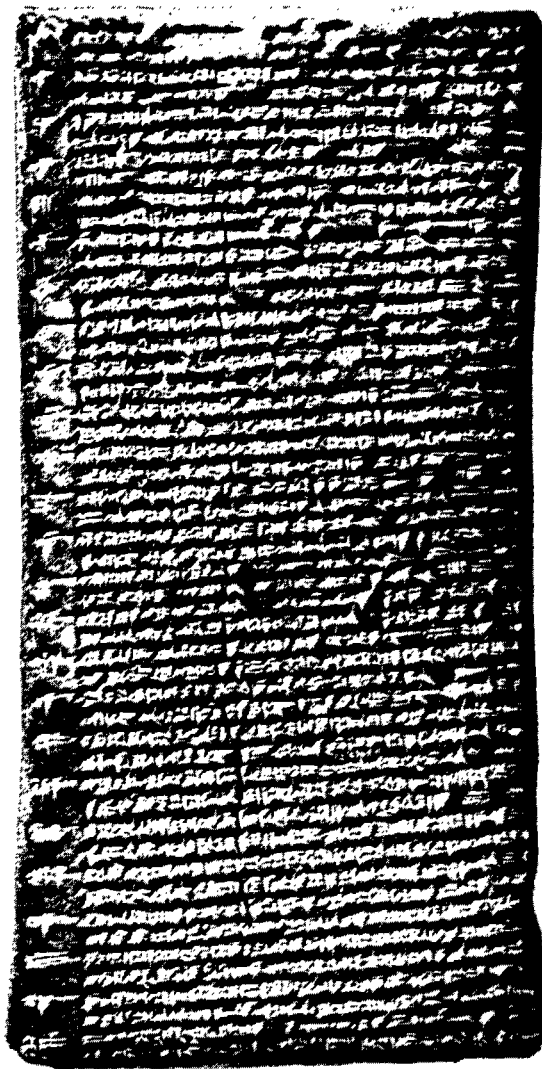
principal en cuanto a la corrección ha de ser el uso corriente y no el cumplimiento estricto de una norma teórica. Además, la guía para la selección real del contenido es la adecuación a las necesidades del estudiante.

El método: la manera en que este contenido pertinente puede enseñarse y aprenderse, inclusive valiéndose de disciplinas conexas como la pedagogía, la psicología y la tecnología, en un esfuerzo por elaborar un sistema eficaz de instrucción lingüística para diversos públicos claramente definidos.

Actualmente la lingüística aplicada ha alcanzado cierta madurez como disciplina, que se refleja en la proliferación de campos de investigación resultantes de su evolución. Por ejemplo, la lingüística cuantitativa, la utilización de la informática en la investigación lingüística, el bilingüismo, la etnolingüística y el creciente interés por el valor de las terminologías normalizadas en esferas especializadas de actividad profesional demuestran sus múltiples aplicaciones.

Mucha agua ha pasado bajo el puente desde el conflicto inicial entre las escuelas del aprendizaje conductista y el cognitivo. Según el psicólogo estadounidense B. F. Skinner, un enfoque conductista de la adquisición de un idioma debe basarse en el aprendizaje de la lengua materna. En contraste con ese punto de vista, los seguidores de Noam Chomsky creían en "la creatividad regida por la norma", destacando en consecuencia la importancia del aprendizaje cognitivo como base de un desempeño aceptable en un idioma extranjero o en un segundo idioma.

Desde la década de 1960 se vienen investigando y utilizando numerosos métodos, que han tenido diversa aceptación y duración. Han existido los métodos audiovisuales y audiolinguales, basados en la activación de los sentidos, en tanto que las escuelas estructural, funcional y nocional han tenido cierto éxito. Entre los métodos más recientes cabe mencionar la técnica de la inmersión total en cursos acelerados, el método silencioso y la sugestopedia, que es una estrategia para la adquisi-



Diccionario bilingüe sumerio-acadio para la educación de los escribas, primer milenio A.C. Las palabras sumerias se hallan en la columna central; a la izquierda, su pronunciación en acadio expresada mediante simples signos silábicos, y a la derecha su traducción en acadio. Proviene de la biblioteca del gran templo de Uruk, en la Baja Mesopotamia. Musée du Louvre, París.

ción de una lengua durante periodos de relajación mental.

Sin embargo, esta profusión de métodos persigue un objetivo único: mejorar la competencia comunicativa del estudiante en el idioma terminal.

Indudablemente, la competencia comunicativa es el objetivo principal de todos los

estudiantes de idiomas, porque sus esfuerzos se basan en la necesidad y el deseo de comunicarse en otro código lingüístico. Ello exige que adquieran una destreza activa que a menudo se ve complementada por su contraparte pasiva: por ejemplo, hablar y escuchar; escribir y leer.

En los últimos años, gran parte de las

investigaciones se han dedicado al aprendizaje de un idioma con un fin determinado (*language for a specific purpose*, LSP). Este tipo de adquisición, si bien es limitado, suele exigir el dominio de las destrezas activas, como en el caso concreto de las necesidades lingüísticas de personal de hoteles y restaurantes con clientela extranjera, personal de líneas aéreas, funcionarios aduaneros, controladores de tráfico aéreo, especialistas de cualquier profesión asistentes a una conferencia internacional en que deban seguir las deliberaciones y expresar su opinión. Evidentemente, estas personas pueden llegar a comunicarse adecuadamente, aunque no de manera impecable, utilizando un conjunto limitado de estructuras y vocabulario en la lengua terminal.

Sin embargo, ya sea que el estudiante desee adquirir un conocimiento limitado o alcanzar un nivel de excelencia en el habla o la escritura de otro idioma, su objetivo es dar una demostración de su capacidad lingüística que sea correcta y aceptable para un hablante nativo del código terminal. Tal es la esencia de la competencia comunicativa corriente y el eje real de la enseñanza moderna de idiomas tanto para el profesor como para el estudiante. En el objetivo está implícito que la capacidad lingüística va más allá del dominio del código terminal propiamente dicho. Este dominio debe verse equilibrado por una apreciación del uso apropiado de las formas lingüísticas en el contexto, lo cual requiere un conocimiento de la sociedad en la cual se originó la lengua y del carácter del pueblo que constituyen sus hablantes nativos.

Este eje de código y contexto plantea la cuestión del análisis del discurso, que insiste en que el habla es el resultado de una combinación de emisiones individuales. Como señaló el lingüista británico H. G. Widdowson: "La competencia gramatical permanece en perpetuo estado de potencialidad a menos que se realice en la comunicación".²

Evidentemente, proseguirán y se ampliarán las investigaciones sobre la enseñanza de idiomas extranjeros y de segundos idiomas. Pero es indudable que la adquisición y el perfeccionamiento de las cuatro destrezas

comunicativas fundamentales y su utilización en los diversos contextos sociales seguirán siendo cuestiones esenciales; se confirma así la orientación práctica de la sociolingüística.

La práctica

¿De qué manera afecta la sociolingüística a la enseñanza y el aprendizaje de idiomas? La respuesta es que la disciplina proporciona una guía clara en cuanto a la propiedad en el uso del código terminal por parte del estudiante. Para medir el grado de propiedad, el criterio más válido debe ser la aceptabilidad del desempeño lingüístico en opinión de un hablante nativo.

No es difícil citar ejemplos concretos al respecto. Así, puede considerarse que la afirmación "habla francés como un francés" es el máximo reconocimiento de excelencia lingüística. De manera análoga, "habla inglés mejor que los ingleses" indica que el usuario posee un excelente dominio del nuevo idioma. Sin embargo, estos elogios reconocen algo más que la corrección gramatical, la pronunciación comprensible y la riqueza del vocabulario. Lo que es más importante tal vez, reconocen la capacidad del usuario para seleccionar estructuras y elementos léxicos que son apropiados a diversos contextos de comunicación.

Esos ejemplos ponen de relieve el hecho de que la comunicación y su grado de aceptabilidad están relacionados con la realidad de una lengua en uso. Así pues, la sociolingüística pasa a ser el componente que ilustra la autenticidad de la comunicación para el estudiante.

En la práctica, la adquisición de un segundo idioma o de un idioma extranjero involucra tres elementos conexos principales: a) lingüística (en la cual el *locus* es el propio lenguaje); b) sociolingüística (en la cual el *locus* es el contexto) y c) psicolingüística (en la cual el *locus* es la mente).

Aplicando estos tres elementos al proceso de aprendizaje, es posible desarrollar una matriz para guiar al estudiante hacia la



Laboratorio de idiomas en Abu Dhabi. Peter Carmichael/Cosmos.

propiedad que es en sí misma una combinación de corrección, precisión, registro e impacto.

En primer lugar, el estudiante debe tener acceso a una gramática descriptiva de la lengua a fin de resolver las cuestiones relativas a la corrección de las formas corrientes y comprobar el uso idiomático, que puede diferir considerablemente del de su lengua materna. Como las expresiones idiomáticas rara vez pueden adquirirse correctamente mediante la traducción a partir de la lengua materna, es indispensable contar con una referencia a fin de aprender y utilizar estas estructuras frecuentes en el código terminal.

En segundo lugar, el estudiante debe poder relacionar las formas con su peso semántico real para evaluarlas con precisión: por ejemplo, "*Me sobresaltó* que llegara solo" posee una fuerza semántica diferente de: "*Me sorprendió* que llegara solo". Confundir ambas expresiones es algo más que un mero

error lingüístico porque el usuario no ha ponderado el uso de cada verbo.

En tercer lugar, el estudiante llega a captar la propiedad al familiarizarse con el registro y al ser capaz de relacionar las formas con los contextos: por ejemplo, "*Quiera el Tribunal tener a bien*" revela registro de formalidad y contexto jurídico; "*¡Hola, bichos!*" indica registro de familiaridad y un contexto en que se utiliza una jerga.

Si estas formas se utilizan incorrectamente aplicándolas al contexto equivocado, es probable que el estudiante reciba de sus interlocutores una señal clara de que la forma es inapropiada.

Por último, el estudiante llega a una apreciación del impacto de su emisión en función de la acción resultante: por ejemplo, "*¿No le parece que hace calor aquí?*" puede traducirse por: "*¿Podría abrir la ventana, por favor?*" y suscitar eventualmente la reacción deseada.

Cada uno de estos ejemplos demuestra que la lengua ha de utilizarse en un medio social determinado, que el estudiante debe conocer a fin de seleccionar ciertas formas de uso apropiado. Fue precisamente esta noción la que dominó la teoría del lingüista británico J. L. Austin, que estableció un distingo entre *locución* (lo que se dice), *elocución* (cómo se dice) y *perlocución* (la reacción a lo que se dice y a su estilo de emisión).³

En consecuencia, un enfoque sociolingüístico exige que la lengua se vincule tangiblemente a una situación que demuestre el uso, lo cual, a su vez, debe ser percibido por el estudiante durante el proceso de adquisición. Si bien su éxito en esta esfera dependerá de tres variables —motivación, aptitud y ocasión— en última instancia, su dominio del código terminal sólo podrá mejorar en virtud de su capacidad para utilizar la lengua en el contexto.

Además, un enfoque sociolingüístico presentará una ventaja clara pues tanto el profesor como el estudiante están obligados a concentrarse en situaciones de comunicación auténticas, que reiteran el concepto de propiedad. Por esta razón, la sociolingüística tiene mucho que aportar a la programación de cursos en la medida en que los componentes de lengua y medio social deben tenerse en cuenta y equilibrarse con respecto a las fases de adquisición y activación del proceso de aprendizaje.

Programación de cursos basados en la interacción

En este caso, las aplicaciones concretas de la sociolingüística ayudan a realizar el objetivo principal, consistente en proponer situaciones de aprendizaje auténticas que pongan al estudiante en contacto con el idioma terminal tal como se utiliza en los contextos de comunicación.

En la actualidad, el concepto general que rige la programación de cursos es el de la interacción. Como la comunicación supone que quien envía el mensaje lingüístico (es decir, el que habla o escribe) tiene un recep-

tor *in mente*, en los diversos componentes de la programación (es decir, nivel, contenido, método, actividades y evaluación) se debe considerar la interacción como el criterio fundamental para establecer la calidad del desempeño lingüístico del estudiante.

Entre los principales investigadores en esta esfera cabe mencionar a Giglioli, Pride y Holmes, y en particular a Bright, Widdowson, Gumperz y Hymes, coautores de una importante obra de referencia titulada *Directions in sociolinguistics; the ethnography of communication*, publicada en 1972.

Así pues, en la década de 1970 proliferaron las investigaciones centradas en el análisis del discurso (término utilizado en sentido lato para describir cualquier enunciado, del más simple al más complejo).

Otro ámbito que ha despertado un creciente interés es la dinámica de la comunicación, que toma elementos significativos del campo de la dinámica de grupo, entre ellos la asignación de una marcada preponderancia a la psicología del estudiante. Algunos elementos importantes son: el propósito de la comunicación (persuadir, oponer objeciones, halagar, etc.); los papeles de los interlocutores (extraños, miembros de la familia, amigos, profesionales, etc.); su participación emocional en la situación de comunicación: (neutros o involucrados); la comunicación implícita y explícita (por ejemplo, sugerencia e inferencia por oposición a aseveraciones directas) y la evolución de la situación de comunicación (por ejemplo, un cambio de actitud de resultados del discurso).

Hasta ahora, la investigación en estos campos se ha limitado por lo común a los aspectos más teóricos de la comunicación, entre ellos la determinación de las nuevas orientaciones *per se* y la elaboración de una terminología debidamente especializada para designar los conceptos. Inevitablemente, las aplicaciones correspondientes han empezado a difundirse en el campo de la pedagogía para permitir a los profesores y estudiantes de idiomas comprender de qué manera la sociolingüística interactiva puede ayudar a adquirir un idioma extranjero o un segundo idioma.

Si la finalidad de la concepción sociolingüística de cursos ha de ser enseñar a los estudiantes a comunicarse en el código terminal en diversas situaciones vinculadas con sus necesidades específicas, una esfera en que se ha innovado considerablemente es la enseñanza del inglés como idioma extranjero o como segundo idioma (TEFL y TESOL). De hecho, por lo que hace a la oferta y la demanda en todo el mundo, este tipo de instrucción se ha convertido en una verdadera industria en los últimos quince años. Ha sido necesario elaborar una metodología eficiente y a menudo pragmática para atender a las necesidades de los numerosos estudiantes, cuyas lenguas maternas presentan características sumamente diferentes.

Los profesores que conocen las dificultades inherentes a la programación de cursos para la rápida adquisición de un idioma han aprendido a determinar los componentes básicos que facilitan la tarea del estudiante.

La fase de adquisición

Se ha demostrado que un segundo idioma puede adquirirse más rápido que la lengua materna a través del proceso de selectividad del contenido, gracias al cual el estudiante determina lo que necesita saber y establece las consiguientes prioridades en su aprendizaje. Los adultos, en especial, poseen una capacidad casi innata de determinar prioridades, desarrollada mediante una comparación del nuevo idioma con el propio. Sin embargo, el asesoramiento del profesor es necesario, por lo común, para distinguir las estructuras clave, los modelos fonéticos y el vocabulario de uso frecuente. Los estudiantes pueden entonces percibir rápidamente las situaciones importantes de la comunicación según sus necesidades, pero siguen dependiendo del maestro para utilizar el código lingüístico en su contexto apropiado.

La fase de activación

Una vez que la adquisición de la lengua se ha consolidado suficientemente (lo cual suele ser

cuestión de semanas, según las aptitudes del estudiante), puede iniciarse la activación. Si bien nada puede reemplazar el contacto real con un código utilizado en su propio ambiente, gracias a una concepción interactiva de los cursos se adquiere cierta práctica en los tipos de situaciones de comunicación que se encontrarán con la lengua, por ejemplo: conversaciones de negocios; debates y conferencias; exposición improvisada; reuniones; diálogo social. Este componente supone la capacidad de usar la lengua para lograr un fin determinado en el código terminal, por ejemplo: persuadir; criticar; insistir; sugerir; defender, etc. Estas nociones se vinculan claramente con el propósito de la comunicación *per se*, que ya se ha mencionado en relación con la dinámica de grupo. Así, la concepción sociolingüística de los cursos reitera la dimensión de la interacción en el proceso de comunicación.

Por consiguiente, el estudiante asocia el enunciado con un contexto. Por ejemplo, el contexto de persuasión ("Cambie de idea y venga con nosotros"); el contexto de crítica ("Realmente, no creo que usted haya tratado el asunto correctamente"); el contexto de insistencia ("Debemos contar con su respuesta esta tarde, pues no tenemos tiempo que perder").

El estudiante busca contextos en que pueda usar estos tipos de enunciados para obtener el impacto correcto y el resultado deseado a través de la interacción con sus interlocutores.

Autenticidad del contenido y actividades

La programación de cursos basados en la interacción incluye situaciones de comunicación auténticas en las fases de adquisición y activación.

Mientras se está familiarizando con el código terminal, el estudiante debe consultar un texto de referencia que describa la lengua tal como se usa. Luego, en el periodo de activación, el contacto con los medios de

comunicación de masas en todas sus formas es un buen recurso para asegurarse de que el contenido sea auténtico.

Por lo que hace a las actividades, es interesante examinar las actividades de los adultos con respecto al desempeño de papeles, elemento fundamental de un curso interactivo. Las investigaciones indican que es mucho más probable que los estudiantes acepten este procedimiento (tomado de la dinámica de grupo) si los papeles guardan relación directa con sus necesidades en la lengua terminal.

Así pues, la autenticidad transforma la situación de aprendizaje en un ejemplo real de comunicación y el estudiante percibe esta interacción como un medio aceptable de aumentar el contacto con el nuevo código.

Instrucción impartida por un hablante nativo

La interacción depende en gran medida de este factor porque garantiza la autenticidad de la comunicación.

Si bien el hablante no nativo siempre puede enseñar el código satisfactoriamente, suele desenvolverse menos bien cuando se trata de la propiedad. Debe haber pasado bastante tiempo en el ambiente real de la lengua para ser capaz de captar sus matices más sutiles y corregir el uso inapropiado con cierta autoridad.

El hablante nativo, en cambio, tiene una doble ventaja como instructor: en primer lugar, su uso de la lengua es siempre correcto; en segundo lugar, su capacidad para relacionar el código con el contexto es intuitiva, dada su formación cultural.

Para dictar un curso interactivo el instructor debe ser no sólo hablante nativo sino también profesor capacitado y animador. Estas dos últimas funciones son complementarias en el proceso de enseñanza: en su calidad de profesor, corrige el empleo del código; como animador, domina las estrategias de la dinámica de grupo, de modo que todos los estudiantes participen en las prácticas interactivas del curso.

Estrategias de aprendizaje

Los cursos interactivos ponen de relieve la capacidad del estudiante para desarrollar sus propias aptitudes de aprendizaje. H. G. Widowson lo expresa en los siguientes términos:

El aprendizaje y la enseñanza no deben considerarse en absoluto como actividades equiparables, y la lógica de un enfoque comunicativo exige que se haga hincapié en que el estudiante desarrolle sus aptitudes a través de sus propios procesos de aprendizaje, que el profesor debe estimular y no determinar.⁴

Seis estrategias son útiles para desarrollar una apreciación cabal de una lengua en uso:

La adquisición de un conocimiento sólido de la gramática del código terminal y sus estructuras mediante la consulta de textos de referencia descriptivos;

La aplicación de este conocimiento para que pase a ser activo, aun a riesgo de cometer errores frecuentes en los comienzos y equivocaciones persistentes a medida que aumente la competencia;

El desarrollo del vocabulario actualizado leyendo y escuchando extractos auténticos de la lengua tal como se utiliza en los medios de comunicación de masas;

La observación del habla: el aprendiz puede controlar la suya y la de los hablantes nativos a fin de evaluar su capacidad para reproducir lo que ha oído; esto lo ayuda a distinguir los errores (lo que es desconocido) de las equivocaciones (lo que probablemente ha visto pero ha olvidado por no haberlo utilizado suficientemente);

El desarrollo de una aptitud para apreciar el registro en la lengua que le permita distinguir el habla convencional, la jerga o el habla familiar, etc.

El desarrollo de técnicas de conjetura inteligente frente a un elemento desconocido, más el perfeccionamiento de la capacidad de perífrasis, a fin de evitar demasiadas lagunas en la comprensión y producción del discurso.

En consecuencia, al tener conciencia de la



Cómo acelerar la adquisición de una lengua mediante la selectividad del contenido: dramatización de una conversación en una agencia de viajes. D.R.

interacción entre él mismo y sus interlocutores, el estudiante elabora y aplica estrategias de aprendizaje eficaces para evaluar y mejorar su desempeño.

Procedimientos de evaluación

Tres tipos de procedimientos se relacionan con el curso interactivo:

La evaluación inicial para determinar el nivel de adquisición del estudiante y, por ende, la medida en que puede esperarse de él una utilización activa del lenguaje;

El examen periódico de su desempeño en contextos que requieran demostrar una capacidad lingüística cada vez más desarrollada;

Una evaluación final de su competencia

comunicativa general al terminar el curso. Ya sea que el estudiante se proponga mejorar su discurso hablado o escrito, el instructor que lo evalúe ha de ser un hablante nativo y las tareas lingüísticas que se le exijan han de guardar relación con sus propias necesidades de comunicación.

Poca utilidad práctica tienen entonces los procedimientos de evaluación complejos cuando se pondera el discurso en un contexto interactivo. Los principales criterios son los grados de corrección y propiedad del desempeño hablado o escrito del estudiante.

Conclusión

Con respecto a la evolución futura en el

campo de la sociolingüística, cabe señalar que la programación de cursos basados en la interacción ayuda a situar la pedagogía del lenguaje dentro del campo más amplio de la etnografía de la comunicación, concepto creado por el lingüista estadounidense Dell Hymes. Esta disciplina, que trata de describir los fenómenos lingüísticos de una sociedad determinada tiene, evidentemente, repercusiones en la enseñanza de idiomas, en la medida en que el estudiante desea adquirir el código corriente de una lengua determinada.

El curso interactivo, que se propone enseñar la competencia comunicativa, puede describirse conforme al siguiente esquema:

lengua

profesor ————— estudiante

situación

En consecuencia, el discurso corriente es el resultado de la interacción entre el código y su contexto, que funcionan como una unidad integral que facilita la comunicación. La tendencia más reciente de la pedagogía de las lenguas trata de crear mejores métodos para enseñar la aptitud comunicativa, basados en el discurso corriente, mediante la activación de las destrezas lingüísticas durante el proceso de aprendizaje.

Es obvio que el progreso de la pedagogía de las lenguas ha dejado atrás el proceso parcializado, en el cual se fragmentaba el propio código y se suponía que las unidades aprendidas correctamente darían por resultado, en definitiva, un discurso impecable en los contextos comunicativos. Gracias a la sociolingüística, el código ya no se considera aisladamente sino siempre en relación con una situación. Así, la comunicación pasa a ser un fenómeno específico.

Abordando la lengua terminal desde el

punto de vista de su uso en contextos determinados, el estudiante accede a una visión sociocultural de los hablantes nativos, e incluso a una percepción de su psicología como pueblo. Aprende así a apreciar sus técnicas de comunicación y las reproduce a su vez en un discurso que resulta aceptable para sus interlocutores nativos.

Otro factor decisivo de la programación de cursos basados en la interacción es su importancia en cuanto al contrato que se establece entre el profesor y el estudiante. Este último desea adquirir el código del primero, que actúa como modelo, interlocutor y asesor. Se establece así una asociación pedagógica.

Como la adecuación a las necesidades del estudiante es el criterio que determina el contenido y el método del curso interactivo, se reitera nuevamente la importancia que asigna la sociolingüística a la lengua y la situación como el eje apropiado para enseñar la comunicación.

Si bien la sociolingüística se considera actualmente como una entidad en el campo más amplio de la etnografía de la comunicación, los vínculos entre ellas siguen siendo muy estrechos, debido a que ambas insisten en la relación entre lengua y sociedad. En tanto que la etnografía de la comunicación procura presentar un panorama global de la lengua dentro de una sociedad determinada, la sociolingüística ha cobrado importancia a causa de su especificidad, que facilita el análisis del discurso dentro de una perspectiva pedagógica.

Precisamente en este contexto se plantea la relación de la sociolingüística con la enseñanza de idiomas en la actualidad, reafirmando así que la comunicación consiste en el código más el contexto.

Traducido del inglés

Notas

1. J. B. Pride, *Sociolinguistic aspects of language learning and teaching*, p. ix, Oxford, 1979.

2. H. G. Widdowson, *Directions in the teaching of discourse in explorations in applied linguistics*, p. 98, Oxford, 1979.

3. J. L. Austin *How to do things with words*, Harvard University Press, 1962.

4. H. G. Widdowson, *Ibid*, p. 6.

Bibliografía

ASHER, James J. 1981. Fear of foreign languages. *Psychology Today*, vol. 15, n.º 8, p. 52-60.

AUSTIN, J. L. 1962. *How to do things with words*. Cambridge, Mass., Harvard University Press.

BACHMANN, C.; LINDENFELD J.; SIMONIN J. 1981. *Langage et communications sociales*. París, Hatier.

BARTHES, R. 1968. *Le degré zéro de l'écriture*. París, Gonthier.

BENDERLY, B. L. 1981. The multilingual mind. *Psychology Today*, vol. 15, n.º 3, p. 9-12.

BERNSTEIN, B. (dir. publ.) 1973. *Class, codes and control*, vol. 2. *Applied studies towards a sociology of language*. Londres, Routledge and Kegan Paul.

BICKLEY, Verner. 1980. The international uses of English. Trabajo presentado a la English-Speaking Union of the Commonwealth Conference on English for International Communication. Londres.

BLOOMFIELD, L. 1933. *Language*. Nueva York. Holt, Rhinehart y Winston.

BRIGHT, W. 1966. *Sociolinguistics*. La Haya, Mouton.

BROCKART, J. P. 1977. *Théories du langage : une introduction critique*. Bruselas, Mardaga.

BRUMFIT, C. J.; JOHNSON, K. (dir. publ.) 1979. *The communicative approach to language teaching*. Londres, Oxford University Press.

CHOMSKY, N. 1975. *Reflections on language*. Nueva York, Random House.

CICOUREL, A. V. 1972. *Cognitive sociology: language and meaning in social interaction*. Reino Unido, Penguin Books.

CULIOLI, Antoine. 1973. Sur quelques contradictions en linguistique. *Communications*, n.º 20, p. 83 a 91 París, Editions du Seuil.

ERVIN-TRIPP, S. 1973. *Language acquisition and communicative choice*. Stanford, Calif., Stanford University Press.

FISHMAN, J. 1971, 1972. *Advances in the sociology of language*, vol. I y II. La Haya, Mouton.

GALISSON, R. y otros. 1982. *D'autres voies pour la didactique des langues*. París, Hatier.

COSTE, D. 1976. *Dictionnaire de didactique des langues*. París, Hachette.

GILES, H.; ST-CLAIR, R. (dir. publ.) 1979. *Language and social psychology*. Oxford, Blackwell.

GUMPERZ, J. J. 1979. The sociolinguistic basis of speech act theory. En: J. Boyd y S. Ferrara (dir. publ.). *Speech acts ten years later*. Milán, Versus.

—. 1981. *Discourse strategies*. Nueva York, Academic Press.

HALLIDAY, M. A. K. 1976. *System and function in linguistics*. Londres, Oxford University Press.

HYMES, D. 1971. *On communicative competence*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.

—. 1974. *Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.

LABOV, W. 1972. *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.

LINDENFELD, J. 1979. Correlational sociolinguistics and the ethnography communication. En: McCormack y Wurms (dir. publ.). *Language and society*. La Haya, Mouton.

MOIRAND, S. 1982. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris, Hachette.

PRIDE, J. B. (red.). 1979. *Sociolinguistic aspects of language learning and teaching*. Londres, Oxford University Press.

SAPIR, E. 1968. *Linguistique*. Paris, Editions de Minuit.

SAUSSURE, F. de. 1916. *Cours de linguistique générale*. Lausana, Payot.

SKINNER, B F. 1957. *Verbal behaviour*. Nueva York, Appleton Century Crofts.

VAN PASSEL, F. 1982. *Synthèse présentant les tendances et expériences nouvelles en matière d'enseignement des langues secondes*. Paris, Unesco.

WHORF, B. L. 1956. *Language, thought and reality*. Nueva York, Wiley.

WIDDOWSON, H. G. 1979. *Explorations in applied linguistics*. Londres, Oxford University Press.

WILKINS, D. A. 1976. *Notional syllabuses*. Londres, Oxford University Press.

Modernización de la lengua en el mundo en desarrollo

Lachman M. Khubchandani

Después de la segunda guerra mundial, muchos países de Asia y Africa han vivido traumáticas experiencias de transición lingüística. En esa época de extraordinarios avances científicos y tecnológicos, esos países estaban imbuidos de alguno de los idiomas europeos dominantes, pero ahora están tomando plena conciencia de sus necesidades lingüísticas en el mundo moderno. Al desplazarse los idiomas de las potencias coloniales (inglés, francés, holandés, portugués), se están asignando nuevas funciones a muchas lenguas autóctonas (como medio de enseñanza, en la administración y en otras esferas de la comunicación).

Dicotomía de las lenguas

Con las nuevas fuerzas de la modernización que irrumpen en todas las esferas de la vida, las cuestiones de la identidad y el desarrollo de las distintas lenguas han adquirido una importancia política. En nuestra época, la diferencia entre las etapas de desarrollo y subdesarrollo (denominado de modo eufemístico "en desarrollo") de las economías, las sociedades e incluso las culturas se extiende a tantos campos que muchos expertos se sienten inclinados a emplear la misma dicotomía para las lenguas. Se dice que "un alto grado de heterogeneidad arbitraria desde el punto de vista social y lingüístico" en una región es un rasgo característico de las sociedades menos desarrolladas en vías de modernización, mientras que "el rápido incremento de la heterogeneidad funcional" en un idioma se vincula a sociedades industrializadas más desarrolladas [Neustupný, 1974, p. 43 y 44].

Numerosas "élites" lingüísticas consideran que los procesos de homogeneización en la conducta lingüística de muchas sociedades europeas, estimulados por tendencias iniciadas durante el Renacimiento y la Reforma, tales como la creación de nuevas lenguas oficiales y la asimilación de dialectos similares y lenguas orales de minorías (el bretón en Francia, el frisón en los Países Bajos, etc.), son inevitables en las etapas contemporáneas de modernización, tanto en Asia como en Africa.

Este enfoque en cuanto al desarrollo de la lengua se basa, en gran medida, en la hipótesis "centro-periferia" del desarrollo político y económico. Según esta hipótesis, las etapas desarrolladas y subdesarrolladas de la lengua pueden determinarse de acuerdo con ciertas dimensiones ecológicas, sociales y de proyección, como se indica en el cuadro [Khubchandani, 1983a]:

El Dr. Lachman M. Khubchandani es director del Centro de Estudios sobre la Comunicación, 270 Sind Society, Ganesh Khind, Puna 411.007, India. Ha sido profesor y periodista en varios países y ha publicado un gran número de libros sobre diferentes cuestiones lingüísticas y de comunicación, entre los que figuran *Language, education, social justice* (1981) y *Plural languages, plural cultures* (1983).

Dimensiones del desarrollo de la lengua

Dimensiones	Lenguas "desarrolladas"	Lenguas "subdesarrolladas"
<i>Ecológicas</i>		
Utilización	Lenguas "internacionales" de comunicación más amplia	Lenguas limitadas a una región (lenguas nacionales, locales)
Fuerza demográfica	Lenguas de la "mayoría" dominante	Lenguas subordinadas, "de minorías" (a menudo consideradas como "dialectos" en la formulación de políticas)
<i>Sociales</i>		
Legitimación	Lenguas oficiales (aceptables para la élite)	Variedades no oficiales, lenguas de uso vulgar (jergas, híbridos)
Esferas de utilización	Lenguas enteramente "autónomas"	Lenguas de uso limitado (dialectos en situaciones de diglosia)
<i>Proyectivas</i>		
Representación gráfica	Lenguas escritas	Lenguas orales
Literatura	Lenguas literarias	Lenguas coloquiales
Instrumento de enseñanza	Lenguas "cultas" evolucionadas	Lenguas "étnicas" elementales
Grado de aptitud para la utilización técnica	Lenguas apropiadas para la mecanografía, la taquigrafía y las telecomunicaciones	Lenguas no ampliadas para fines tecnológicos

Guiada por esos modelos importados, la minoría occidentalizada desde el punto de vista lingüístico de muchos países en desarrollo, en su empeño por lograr la "modernidad" trata, mediante las instituciones políticas y económicas recién establecidas, de que su lengua se reconozca como desarrollada y "absoluta" o abandona totalmente la lengua desfavorecida por la que constituye la variedad privilegiada.

En este proceso dicotómico, muchas variedades lingüísticas que ocupan un lugar menos favorecido —sean dialectos vernáculos, idiomas de minorías o lenguas con estilos no clasistas— están en peligro de extinción.

En cierto sentido, el enfoque dicotómico del desarrollo de la lengua puede compararse con la futilidad de luchar por tener tanto o más que el vecino, tal como lo denota un programa para "afinar los dialectos vernáculos", que data de más de cien años y que se expone en el *Anteproyecto de Macaulay* de 1835:

A esa clase (india por su sangre y el color de su

piel, pero inglesa por sus gustos, opiniones, moral e intelecto) podemos permitirle que afine los dialectos vernáculos del país, que enriquezca esos dialectos con términos científicos tomados de la nomenclatura occidental y que gradualmente adapte vehículos para transmitir el conocimiento a la gran masa de la población [Sharp, 1920, p. 116].

La polémica que originó en 1867 —durante el régimen británico— el establecimiento en Lahore de una universidad en lengua "vernacula", en la que se exigía que las lenguas indias fueran utilizadas para la educación superior y el hecho de que más de un siglo después ciertas minorías indias¹ plantearan prácticamente las mismas objeciones constituyen manifestaciones clásicas de la tendencia a eludir la cuestión con ilusiones tan vanas como la de aprender a nadar antes de tirarse al agua [para más detalles, véase Khubchandani, 1978].

En las interminables controversias socio-políticas y jurídicas sobre el medio lingüístico, existen opiniones matizadas entre los dos

extremos (inglés “desarrollado” frente a dialectos “en desarrollo”). En última instancia, los que sostienen el *statu quo* (es decir, el inglés “desarrollado”) han tenido provisionalmente éxito en su estrategia al insistir en que las lenguas vernáculas indias deben cultivarse primero mediante la traducción de lenguas avanzadas e, incluso antes, deben dotarse de terminología científica. En esta situación, los docentes, en especial en los niveles superiores de educación, partiendo de la idea de que la lengua es un instrumento de precisión del pensamiento y de la comunicación mediante el cual cabe enseñar a los estudiantes los encadenamientos lógicos y el uso disciplinado de las palabras, en general siguen manteniéndose alejados de los procesos de desarrollo de los medios lingüísticos. Esta actitud los lleva a exigir que las lenguas indias se cultiven en laboratorio, y a preferir esperar a que los expertos en lingüística produzcan los libros de texto “desarrollados” adecuados.²

Hipótesis

En el contexto del desarrollo de la lengua, los expertos han sugerido clasificar las lenguas en tipos sociolingüísticos designándolas como “tribales, premodernas (en desarrollo), modernas (desarrolladas), contemporáneas”, etc. En esta taxonomía, la “modernización lingüística” se describe como “un proceso cuyo objetivo es eliminar los rasgos premodernos inadecuados de la lengua” [Neustupný, 1974, p. 35]. Pero los rasgos precisos que caracterizan la “insuficiencia” o la “modernidad” de un sistema lingüístico (léxico, sintaxis, etc.) se dejan a la evaluación subjetiva según sus dimensiones extralingüísticas: ecológicas, sociales, proyectivas, etc., tal como se indica en el cuadro.

Se considera que las lenguas de las naciones que han adquirido recientemente la independencia son sistemas de comunicación “deficientes” con todas las “desventajas nuevas de los recién llegados” [Fishman, 1974, p. 84]. Según esta escala de desarrollo “evolutivo”, se supone que las sociedades recién



Textos en hindi, urdu e inglés en el letrero de un vendedor ambulante en Nueva Delhi. Josephine Powell, Roma.

independizadas deben luchar por lograr la “modernización secundaria” siguiendo la ruta ya trazada por las sociedades “avanzadas” y reproduciendo sus logros. En consecuencia,

muchas de las transformaciones que se intenta hacer mediante la modernización de la lengua en estas sociedades (como la enseñanza y normalización de las lenguas y la creación de terminologías técnicas) se promueven desde el exterior en vez de generarse en el interior, a diferencia de los procesos de modernización clásicos europeos impulsados durante el Renacimiento y la Reforma. De ahí que la occidentalización de las lenguas en el mundo en desarrollo se proyecte como una intensificación de la modernización basada en los métodos y fundamentos tomados abiertamente de modelos extranjeros prósperos.

En este sentido, la modernización de las lenguas "tradicionales" se compara en la escala de la "intertraducibilidad" con las lenguas de sociedades ya industrializadas, secularizadas y diferenciadas [Ferguson, 1968]. Se estima que la "intertraducibilidad" es la presentación adecuada de los rasgos léxicos y gramaticales y de los estilos coloquiales y literarios que ya pueden expresarse de manera exacta y fácil en una u otra lengua de las comunidades de referencia consideradas como modernas.

Estos procesos eliminan muchas etapas intermedias, esfuerzos y reconstrucciones dificultosas, aunque por otra parte también tienen que afrontar presiones de las masas politizadas [Das Gupta, 1970]. En consecuencia, en esta búsqueda interminable de un espejismo, cuando los dialectos vernaculares hayan dejado de luchar por lograr la credibilidad de las lenguas "desarrolladas", estas últimas habrán alcanzado otras dimensiones, como la utilización de computadoras y satélites espaciales.

La proyección simplista de la educación en una lengua materna como medio de establecer la igualdad de oportunidades para el progreso por el propio esfuerzo de la persona [Unesco, 1953] ha provocado una exigencia de autonomía de las lenguas, es decir, "la promoción de la condición autónoma o desarrollada de una lengua como vehículo exclusivo para la plena expresión en diferentes campos del conocimiento y en todas las esferas de la vida" [Khubchandani, 1974b]. Se da por sentado

que los valores "culturales" de la comunicación mediante la lengua (uniformidad, precisión, elegancia, pureza de forma, fidelidad a la tradición literaria) y el perfeccionamiento de la lengua mediante la creación de términos técnicos son medios fundamentales para desarrollarla. En este contexto, la intelectualización, tendencia hacia una expresión cada vez más clara y exacta, equivale a la modernización de la lengua [Garvin, 1973].

Este objetivo estimula dos tipos de actividad en toda comunidad orientada fundamentalmente por su élite lingüística:

Codificación de la lengua: establecimiento de "normas" (es decir, versiones auténticas de la lengua) mediante un sistema de escritura, manuales de ortografía y gramática, diccionarios, modelos de distintos estilos, etc.

Perfeccionamiento de la lengua: expansión de las esferas lingüísticas, especialmente para la comunicación formal (educación, administración, medios de información, etc.), ideando nuevas terminologías, proporcionando traducciones, alentando la escritura de obras originales en los nuevos campos que se intenta abarcar, etc., en virtud de programas de modernización.

Al tomar como modelo la vía de desarrollo trazada por los grandes sacerdotes de la planificación económica y tecnológica de los países en desarrollo, los expertos que se ocupan de las políticas lingüísticas de las sociedades tradicionales tienden a equiparar la diversidad y la cantidad de las proyecciones realizadas en el campo de la comunicación mediante la tecnología (véase el cuadro de la p. 176) con la calidad de la comunicación en estas lenguas. A este respecto, según lo ha revelado la experiencia europea, se supone que las características de las sociedades que se hallan en una etapa de predesarrollo son características "universales" del subdesarrollo, ejemplo de lo cual son los grupos étnicos polacos vinculados con la clase terrateniente, con la iglesia católica, y que hablan el polaco como lengua materna; los grupos étnicos ucranianos identificados como campesinos

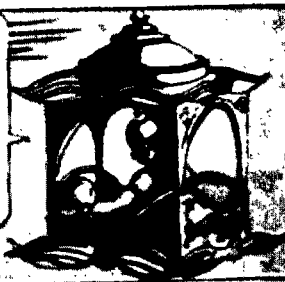
देवताओं और मनुष्यों के बीच घमासान युद्ध हुआ।



बड़ा रमणीक
स्थान है! पृथ्वी
के सभी प्राणी
कितने सुखी
लगते हैं! अकेला
मैं दुखी हूँ।



चिंटा कीजिये,
महाराज! भगवान्
आपकी आपकी
जीवता का
पुनरुत्थान दें।



मैं क्यों हूँ? उनका जगह है—
जैसे पहले कभी जगह देखा।

que profesan la fe ortodoxa oriental y que hablan el ucraniano como lengua materna [Fishman, 1974, p. 87-91]. En este ámbito, se observa una tendencia evidente a evaluar el desarrollo de la lengua en función de las tasas cada vez más altas de movilidad de las funciones, de una mayor variedad de esferas funcionales y de diferencias "insulares" claramente categorizadas en variedades lingüísticas denominadas registros, dialectos y lenguas.

Esas repercusiones en la literatura sobre planificación de la lengua, a través de las iniciativas encaminadas al cambio deliberado de la conducta lingüística de las sociedades tradicionales, forman en gran medida una base para desarrollar en un nivel *universal* la comunicación mediante la lengua. La preocupación por la normalización elitista y los compromisos monistas de "modernizar" una lengua, so pretexto de ordenar la diversidad "caótica", dominan en general los intereses de los investigadores sobre planificación del idioma. La pertinencia funcional de estos cambios para las necesidades del siglo xx en cuanto a la comunicación de masas de carácter oral (radio, televisión y otros dispositivos de transmisión y reproducción del sonido) no se ha estudiado seriamente. Garvin [1973] señala la desventaja que entraña analizar los problemas de la planificación de la lengua desde una perspectiva europea y copiar la experiencia europea en otras partes del mundo. También se muestra receloso ante la posibilidad que tienen los países en desarrollo de rechazar este enfoque y de "pasar directamente al periodo de MacLuhan, en que la comunicación oral de masas en el estilo tradicional local sería posible con los medios electrónicos" [p. 32].

A este respecto, los cuatro índices de modernización de Neustupný [1974]: homogeneidad, desarrollo, igualdad y alianza, parecen estar basados fundamentalmente en "acontecimientos analíticos" en las lenguas europeas contemporáneas. A falta de una prueba firme "comunicativa", esas generalizaciones deberían considerarse simplemente como la "racionalización de un sistema fundamentalmente moderno" [p. 43]. La magnitud

de los diversos problemas lingüísticos y educativos de las naciones recién independizadas parece ir más allá de la experiencia que han adquirido la mayoría de los países europeos en el pasado o el presente. En la etapa actual de la teoría de planificación de la lengua, no se ha demostrado aún la universalidad de esos procesos de modernización para movilizar cambios deliberados en la conducta lingüística.

También se encuentran otros paralelos semejantes en los altos niveles lingüísticos del siglo xviii, cuando las muchas similitudes manifestadas entre la lengua y los rasgos extralingüísticos de las sociedades en transformación atrajeron la atención de numerosos seguidores de la teoría indoeuropea (Max Müller y otros) que trataba de establecer una correlación entre el desarrollo de la lengua y las realidades de la vida cotidiana. Se suponía que las lenguas indoeuropeas de los colonos agrícolas eran superiores, puesto que representaban una "inflexión morfológica perfecta" frente a las lenguas mongoles aglutinantes de las razas nómadas y las lenguas chinas monosilábicas. Influidos por la teoría de la supremacía del desarrollo genealógico, muchos filólogos occidentales de la época consideraban que las características de su propia lengua eran el epítome del desarrollo lingüístico, y que las características "exóticas" como la aglutinación o el monosilabismo eran propias de las lenguas "congeladas" (lenguas algo primitivas que nunca llegaron a convertirse en una lengua indoeuropea).³ De ahí que en el contexto de la formulación de una teoría de desarrollo de la lengua sea tan necesario examinar de manera crítica las hipótesis que representan las tendencias sociopolíticas de la modernización y occidentalización como instrumentos "superiores" para enriquecer la capacidad comunicativa.

Realidades sociolingüísticas

La experiencia sudasiática proporciona un modelo singular de pluralidad en la comunicación verbal y no verbal que ha soportado la prueba del tiempo a través de los siglos. La evaluación crítica de estas pautas demuestra

la magnitud de la "heterogeneidad funcional" en el uso del idioma. Algunas de las características sobresalientes con las que se ha construido el edificio de la pluralidad lingüística en el subcontinente indio a través de los años son la relatividad, la jerarquía y la instrumentalidad.

Relatividad

El repertorio verbal de muchas comunidades de la India se caracteriza por su relación con la identidad y el propósito de la interacción. Dicho repertorio verbal coloca en primer plano la no congruencia y el carácter entrecruzado de las afiliaciones de identidad, segmentadas en grupos superpuestos, sobre la base de la ocupación, la casta, la religión, la lengua materna, la región, etc. Esta característica está en abierta contradicción con la tendencia que predomina en las sociedades homogeneizadas (como las de Europa), en las que se concede una gran prioridad al refinamiento de una norma "absoluta" de lengua mediante actitudes positivas o negativas respecto de usos concretos en el repertorio verbal. Por ejemplo, en las obras escritas en sánscrito durante el periodo clásico, los personajes masculinos de sangre real hablan el sánscrito "elevado" (etimológicamente, el sánscrito es "perfecto", "hecho con arte", "artificial"); las mujeres de la realeza hablan el prácrito, lengua "coloquial oficial" ("natural") y los plebeyos hablan el apabhramsha "popular", ("lengua impura").

Jerarquía

En el repertorio diario existe un sistema de estratificación lingüística que constituye la base para favorecer (e incluso cultivar) la diversidad de la lengua mediante la creación de modelos bilingües,⁴ el multilingüismo "popular" (diferente del bilingüismo o trilingüismo "elegante" deliberadamente adquirido), el cambio de códigos, la creación de una lengua franca y procesos similares de contacto idiomático.

En la creación de modelos jerárquicos de

variaciones idiomáticas, no hay ninguna variedad que pueda asociarse con el papel dominante que desempeña una "lengua oficial" adecuada para todos los miembros de la comunidad lingüística en todas las épocas y en todas las ocasiones; el hindi "elevado" y el urdu "elevado" se hablan en situaciones formales y el "indostaní de bazar" se identifica con una interacción informal. El hindi sánscrito se utiliza en la escritura elegante y su versión anglicanizada, en el habla oral urbana; en muchas comunidades de Bihar, los dialectos vernaculares como el bhojpuri y el maithili se hablan con los ancianos y el khariboli con los coetáneos y los jóvenes. En la literatura hindi de finales del siglo XIX, el vehículo preferido para la poesía era el braj, y para la prosa, el khariboli.

El desarrollo selectivo de una o varias lenguas (o variedades idiomáticas) sobre la base de determinadas dimensiones proyectivas y sociales (como la normalización, la ortografía, la literatura, el medio de enseñanza) actúa en detrimento de la creación de modelos armoniosos de variación en la jerarquía verbal de las sociedades pluralistas.

Instrumentalidad

La variación idiomática en las situaciones cotidianas de una sociedad pluralista como la india se explica como instrumento de redefinición progresiva de las relaciones que acentúa simplemente la identidad propia con respecto a un grupo específico, sumido en un mar de imperativos de contexto y finalidad. En este proceso, se considera que las afiliaciones a una lengua específica como lengua materna, a una lengua regional o a una lengua de una cultura superior han sido "otorgadas" o adjudicadas, y su manifestación en un repertorio se caracteriza por cierto grado de flexibilidad y manipulación al ajustarse a las necesidades de la situación (como se observa entre las personas que hablan la amalgama de hindi-urdu-penjabi en la India y el Pakistán).⁵ Por el contrario, muchos grupos de nacionalidad homogénea, como en Europa, estiman que la afiliación a su lengua materna tiene una

propiedad definitoria, lo que no deja mucho margen para manipular la identidad original del grupo. En esos contextos, cualquier desviación en su manifestación verbal se considera como un cambio "hacia el exterior", en cierta manera aparece como una aspiración a ingresar en otro círculo.

Las diferentes características de la pluralidad india en el contexto de la comunicación verbal nos convencen de que las afirmaciones de la identidad idiomática varían según las diferentes épocas y lugares. No puede considerarse que la identidad idiomática defina universalmente los miembros de un grupo "exclusivo".

En un medio pluralista heterogéneo, un niño adquiere un idioma a partir de las situaciones de la vida cotidiana, en la que la conducta lingüística está orientada por presiones implícitas basadas en la identidad de grupos cerrados, regionales, suprarregionales y abiertos. Estos procesos de socialización determinan las características de un estrato idiomático —lenguaje local, variedades subregionales, variedades suprarregionales, lengua franca, dicción "erudita"— y las asocia con una diversidad de interacciones durante todo el *continuum*: grupo excluyente → más amplio → intergrupo → movilidad → comunicación de masas → contacto urbano → formal (modelo de prestigio).

Una sociedad pluralista se consolida con cierta fluidez como un todo "orgánico" cuando la lengua se utiliza según consideraciones de relatividad, jerarquía e instrumentalidad.⁶ La heterogeneidad india en el lenguaje que se destaca por una "etiqueta" implícita y por cierta flexibilidad puede analizarse mejor en una "unidad orgánica" general de la comunicación [Chatterjee, 1945]. Este enunciado pone en tela de juicio la hipótesis de que la utilización de muchas lenguas en un espacio (ciudad, estado, nación) plantea un problema de comunicación, y nos lleva a considerar que la variación en la lengua puede ser un factor que contribuya de manera significativa al enriquecimiento de las capacidades verbales y no verbales.⁷

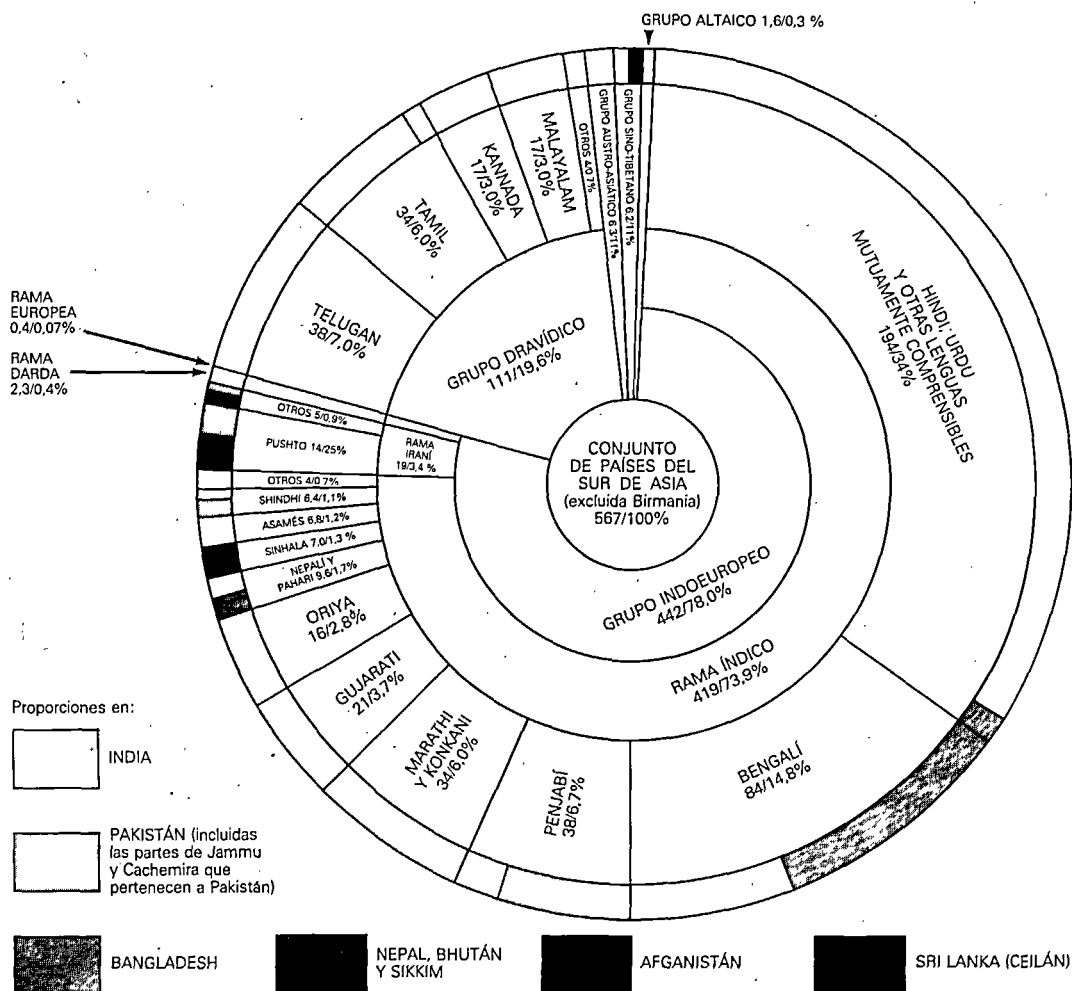
Normalización del idioma

Muchas características de la estratificación, surgidas del contacto social intenso, desempeñan un papel importante cuando se explica el pleno significado del discurso. Estas características son marcadamente distintas de las de la diferenciación regional, que se deben al aislamiento o falta de interacción entre diversos grupos. A este respecto, el refinamiento de los dialectos de casta entre las sociedades tradicionales del subcontinente supone un sistema de estratificación lingüística entre distintas castas en medio de una diversidad confusa en el repertorio diario [Pandit, 1969]. Es resultado del manejo de tareas complejas de estratificación social. La adhesión rígida a los dialectos de casta en determinadas partes de la India, caracterizada por una conciencia crítica de la propiedad y consideraciones de deferencia para con las castas "más altas", se asemeja en gran medida a la obsesión por la propiedad que se evidencia en el uso general de la llamada dicción corriente en las sociedades tecnológicas modernas.

No hallamos ninguna prueba concluyente para suponer que esos códigos representen un sistema de comunicación "deficiente" como lo dan a entender numerosos especialistas en ciencias sociales que estudian las sociedades contemporáneas [Fishman, 1974; Neustupný, 1974]. Al formular esta hipótesis, podemos cometer un error similar al de los seguidores de la teoría indoeuropea del siglo XVIII influidos por el etnocentrismo.

La mayoría de las lenguas del subcontinente que se han refinado gracias al carácter pluralista de la sociedad no han estado sometidas a las presiones de la normalización como en Occidente, y no se han formulado explícitamente en manuales de ortografía y gramática, ni en diccionarios. Para muchas lenguas indias importantes, los imperativos de la normalización y las corrientes literarias se han introducido en fecha tan reciente que aún no han desafiado seriamente al predominio de las presiones implícitas de la identidad.

En el uso corriente, el énfasis se desvía del discurso "centrado en los hechos" al



La difusión de las familias de lenguas y de las lenguas principales en el sur de Asia. *Historic Atlas of South Asia*. © The Regents of the University of Minnesota.

discurso “concentrado en la expresión” y orientado a un ideal. Las expresiones “correctas” (como en última instancia las define una élite lingüística) logran imponerse a expresiones que en realidad surgen de manera espontánea (en respuesta a una situación o un hecho). Por tanto, las sociedades normalizadas de manera rígida pueden convertir el don natural de la verbalización social en un esfuerzo dirigido a aprender la dicción aceptable para la élite. Las fronteras idiomáticas se

hacen sagradas, y la espontaneidad y la creatividad que conducen a la hibridación se filtran a través de los procesos de normalización. En esas situaciones, la fluidez contextual y funcional del lenguaje, que logra cruzar el límite de la lengua y la dicción, es objeto de menosprecio por parte de los custodios del idioma.

Las cualidades de la lengua para la creación literaria son bastante diferentes de las que se requieren en la comunicación directa. En cierto sentido, la creación literaria se

considera más como un “objeto de arte” o una “entidad” —que utiliza el idioma como su materia prima y lo convierte en una “frontera” lingüística— a diferencia de la comunicación diaria, que se considera como un “hecho”. Numerosas comunidades lingüísticas “subdesarrolladas”, en su empeño de modernización, también comparten esas aspiraciones, como aceptan otras muchas instituciones y valores de las sociedades desarrolladas al tratar de transformar sus propios modelos económicos y tecnológicos. Muchos visionarios del idioma, al aceptarlo como un “objeto de arte social” en vez de una “actividad en curso”, se comprometen a aplicar el mecanismo de legitimación a una o más de las variedades idiomáticas que les rodean. Esto lleva a la conformación del idioma preferido de una manera más o menos arbitraria, guiada principalmente por estilos literarios y presiones de la élite, y a la proclamación de la “autonomía” de esta variedad (o estas variedades) en todas las esferas de la comunicación.

A diferencia de la adaptación tradicional india a la heterogeneidad lingüística basada en el multilingüismo popular, que responde fácilmente a las necesidades de las distintas situaciones, en los últimos decenios se ha observado una fuerte tendencia a la autonomía lingüística en nombre del “desarrollo de la lengua”. En las sociedades contemporáneas muchos procesos de modernización han estado socavando los procesos multidireccionales, interactivos y participatorios de la comunicación humana, como lo revelan los objetivos actuales de la normalización del idioma y su enseñanza, así como las preocupaciones abrumadoras de numerosos organismos de los medios de difusión a nivel mundial.

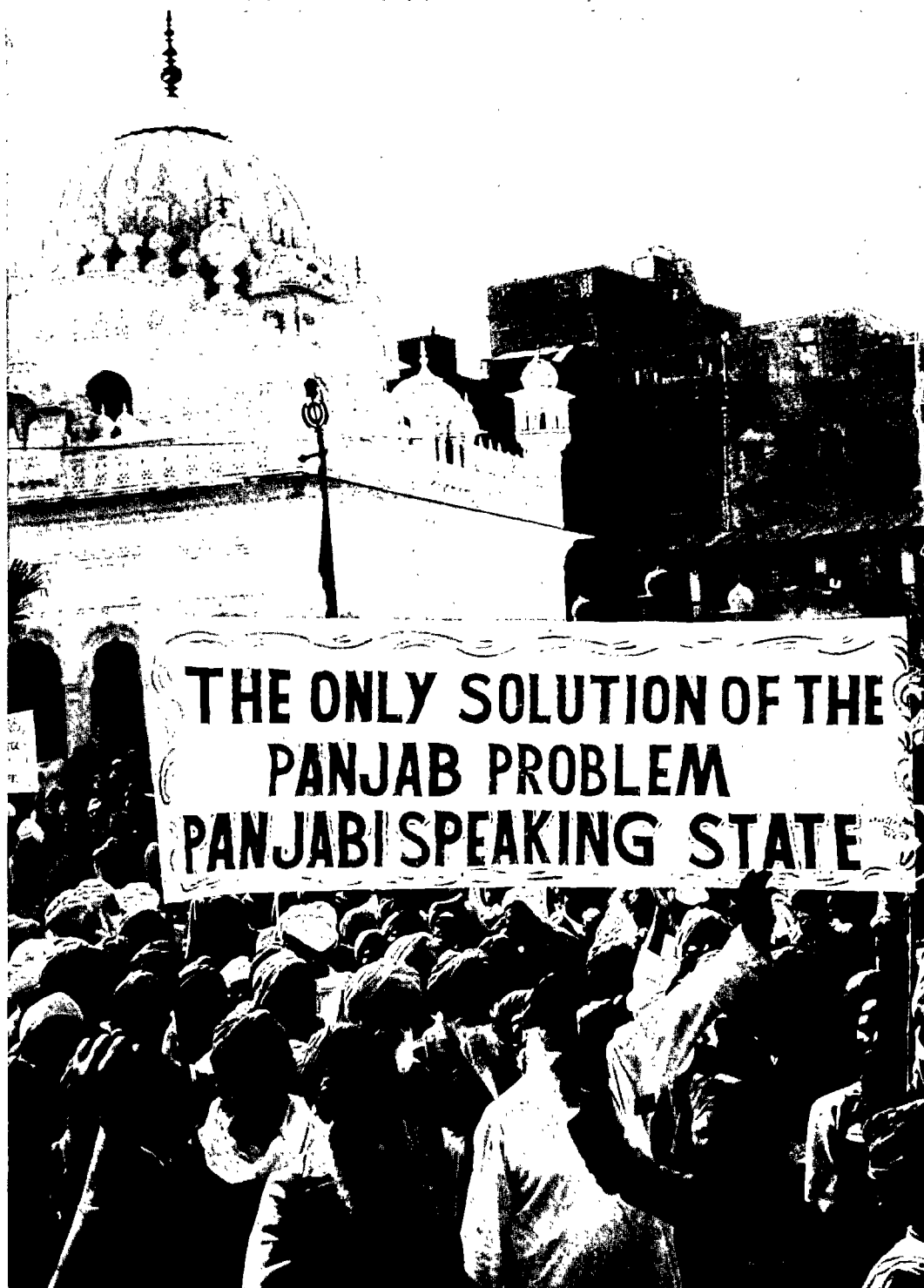
Para comprender mejor el idioma como un fenómeno vivo quizás sea útil examinar la diferencia entre el “proceso verbal” en la vida diaria, y la “entidad normativa” que sostienen las élites idiomáticas. La interacción de factores centrípetos y centrífugos en el repertorio verbal de una comunidad como medio de comunicación y estrategia de control proporciona una base para el crecimiento natural de una lengua viva [Khubchandani, 1983a, cua-

dro 6, p. 30–34]. Nos hace tomar conciencia de la paradoja evidente que existe en la conducta lingüística de las sociedades pluralistas y al mismo tiempo nos ayuda a entender el carácter complementario de la variación idiomática y la normalización de la lengua en una comunidad lingüística. Ello nos debería guiar en la formulación de una base sólida para la teoría de planificación de la lengua.

Refinamiento de la lengua

El idioma es un fenómeno multilateral complejo que se manifiesta mediante formas fisiológicas, psicológicas e institucionales, entre otras. Existen diversas características abiertas y encubiertas en la comunicación verbal que apuntan al menos a tres perfiles distintos de conducta lingüística: a) qué *hacen* las personas con la lengua, es decir, el uso lingüístico; b) qué *piensan* las personas que hacen con la lengua, es decir, la imagen lingüística y c) qué *pretenden* las personas que hacen con la lengua, es decir, la posición lingüística. Puesto que la lengua es fundamentalmente una realidad institucional limitada en el tiempo y en el espacio, sería bastante ilusorio someter sus exigencias a una interpretación “normal” universal en todas las regiones y todas las épocas.

Las pautas de comunicación en el Asia meridional, que se caracterizan por una jerarquía plurilingüe, plantean un serio desafío a las normas monistas de no invariabilidad que subyacen en la interpretación de diversas conductas lingüísticas. Una variedad lingüística puede distinguirse de otra de distintas maneras; los diversos grados de separación entre lenguas y dialectos o variedades lingüísticas pueden explicarse solamente mediante una visión pluralista del lenguaje. A este respecto, Steiner [1975], al desechar una teoría de la lengua y preferir una teoría de las lenguas, efectúa una ruptura decisiva respecto de la lingüística tanto tradicional como moderna. En su opinión, una visión metamatemática “universalista” del lenguaje no puede en absoluto explicar la naturaleza de las relaciones



Manifestación de sikhs para obtener la autonomía lingüística. Marc Riboud/Magnum.

entre las lenguas (o variedades de lenguas) tal como existen y difieren entre sí en la realidad.

Una auténtica filosofía del lenguaje debe abordar el fenómeno y la razón de ser de la capacidad del ser humano para inventar y retener cualquier lengua entre cinco y diez mil diferentes.⁸

Se observan muchos ejemplos de lo antedicho en las sociedades pluralistas de Asia y Africa, donde las fronteras que separan dos idiomas, dos castas o dos religiones no están claramente delineadas. Los lingüistas y los especialistas en ciencias sociales han intentado muchas veces trazar una distinción entre "lengua", "dialecto", "registro" y otras etiquetas del lenguaje, aplicando para ello diversos parámetros, tales como el porcentaje de afinidades, la inteligibilidad mutua, la autonomía de los sistemas morfológicos, la predominancia funcional, las obras literarias, los sistemas de escritura, la elaboración lexicográfica y estilística, la normalización, e incluso las consideraciones jurídicas. Pero todavía distan de tener un criterio objetivo para cuantificar las diferencias lingüísticas y para determinar los límites existentes entre "lengua" y "dialecto".

A lo largo de la historia, las fronteras de la lengua se estabilizan, no tanto como consecuencia de las barreras de inteligibilidad entre dos variedades de lenguaje, sino debido a consideraciones de identidad y de sistemas de valores entre los hablantes de esas variedades. Los registros "cultos" del hindi y del urdu se caracterizan claramente por la polarización de las pautas de intercambio, mientras que en el nivel "vulgar", la distinción entre ambas no es tan significativa. La identificación mediante una etiqueta particular del lenguaje depende en gran medida de la conciencia social de cada uno.

En los estudios sociolingüísticos se ha considerado todo el fenómeno de la variabilidad en la actividad lingüística como un proceso de condicionamiento, que refleja las presiones implícitas ejercidas por las relaciones sociales en las diferentes interlocuciones. Con este enfoque, se comprueba que no se otorga suficiente atención a las diversas

facultades de repetición e innovación que el individuo emplea en su discurso y que dan fluidez a su repertorio verbal. En un repertorio existen por un lado características variables según las demandas derivadas de las funciones desempeñadas en las interacciones (tales como lo transitorio frente a lo estable, lo sociocéntrico frente a lo egocéntrico); del contexto (hogar, mercado, situación laboral, etc.); y del canal de comunicación (hablado, escrito, interpersonal, de grupo, medios de comunicación social, etc.). Pero, por otro lado, un repertorio también está estructurado en torno a diversos procesos reguladores de selección (correspondientes a un conocimiento presupuesto del tema, a la predisposición individual a la interacción y al carácter distintivo de la comunicación en general). Esto significa que un discurso aspira a lograr de manera encubierta el efecto deseado sobre la audiencia, aplicando varios procedimientos de selección de utilización pragmática a una o varias funciones específicas de la comunicación.

En las comunidades lingüísticas tradicionales, los contextos de interacción que caracterizan las funciones heredadas (o asignadas) tienen generalmente un componente de flexibilidad que facilita la adaptación a las necesidades de la situación, puesto que las identidades de los hablantes son estables, independientemente de que mantengan la propiedad del lenguaje; en cambio, en una interacción que caracteriza las funciones adquiridas (o inducidas) se observa una marcada diferencia en el grado de expectativa que suscita la norma "uniformizada", especie de condición previa para ingresar en el círculo anhelado. Por consiguiente, las sociedades estructuradas en torno a las funciones asignadas no se ven necesariamente desfavorecidas por las restricciones que afectan su comunicación, como lo suponen numerosos expertos de la planificación del lenguaje [Fishman, 1974]. De la misma manera, la variedad restringida de experiencias con que cuenta el repertorio tradicional es al mismo tiempo compensada por la capacidad de absorber la profundidad que rige la interacción "personalizada". Por

otra parte, una mayor diversidad de experiencias en las sociedades modernas tiende a promover las características "de transición" en el lenguaje, haciendo hincapié en las reglas explícitas de la normalización. En el presente contexto, se recomiendan los programas de perfeccionamiento del lenguaje destinados a numerosas sociedades en vías de desarrollo tecnológico, en el supuesto de que la imitación de los modelos de comunicación de las sociedades prósperas es inevitable [Neustupný, 1974].

Numerosos especialistas del lenguaje, para quienes éste es fundamentalmente un sistema de señales informativas, tienden a considerar la utilización explícita e intencional del habla y sus correlaciones evidentes como "funcionales", en tanto que califican de "no funcionales" a las manifestaciones pragmáticas y derivadas de la estratificación, efectuadas mediante sugerencias implícitas e instintivas, y a las intenciones ocultas de la expresión verbal [Neustupný, 1974, p. 39]. En este sentido, los complejos sistemas de trato y de referencia de numerosos idiomas orientales, que indican la generación, el sexo, el grupo y otras jerarquías sociales, se interpretan como características no funcionales, "premodernas" del lenguaje [puede hallarse un análisis de los modos de trato en japonés en Neustupný, 1974].

En diversos estudios referentes a los pronombres empleados en distintos idiomas se manifiesta una gran preocupación por categorizar inequívocamente los modos de trato. Se ha intentado establecer una dicotomía entre dichos modos relacionándolos con nociones universales de "poder" y "solidaridad", y mostrar la forma en que estas características universales permiten distinguir pautas pronominales "feudales" y "modernas" para sugerir las etapas "estáticas" y "dinámicas" de diferentes grupos hablantes [Brown y Gilman, 1960].

En una sociedad pluralista como la india, las personas que hablan el mismo idioma no pertenecen forzosamente al mismo grupo social. Una característica distintiva de numerosas lenguas indias es que el contenido

semántico de los pronombres cambia constantemente en función del contexto y del objetivo de comunicación de un acto verbal. La fluidez en la utilización del sistema pronominal hindi-urdu aporta un importante testimonio del juego recíproco de los factores formales (cognoscitivo), institucionales (identificación) y pragmáticos (enfoque) que hacen que el hablante esté obligado a recurrir a diversas matrices del lenguaje [Khubchandani, 1978].

Los mecanismos de selección de los pronombres revelan la elasticidad del sistema de trato y de referencia del hindi-urdu, maleable según los distintos contextos y sujeto a manipulaciones en la búsqueda de resultados óptimos en la comunicación cotidiana. Los diferentes centros de interés que intervienen en la conceptualización del sistema de trato y de referencia de los diferentes grupos sociales que hablan el mismo idioma muestran el ingenio del hombre cuando resume o transcribe la realidad de cada día a través del lenguaje. El carácter modificable del sistema pronominal de numerosos idiomas orientales suministra una base a partir de la cual pueden examinarse críticamente las características de la variabilidad social y de la fluidez expresiva de la actividad lingüística.

Tendencias contemporáneas

Numerosos países de reciente independencia han adquirido un nuevo orden de pluralismo en la expresión cultural y lingüística. Ahora bien, el pluralismo cultural se acepta cada vez más en todo el mundo. Las diferentes pautas de comunicación verbal de países y épocas distintos nos demuestran la futilidad de perseguir objetivos ilusorios de orden universal en nombre de comunicaciones "eficientes".

En el caso de la India, las élites lingüísticas realizan una campaña destinada a lograr la "autonomía" impulsando complejos programas de instrucción y orientación con el fin de introducir nuevos valores y de inducir los cambios que consideran deseables en los hábitos lingüísticos de las masas. Entre ellos cabe

mencionar: la aplicación de las normas establecidas por la élite urbana en las actividades de alfabetización, aun en las zonas rurales remotas; el fomento de un estilo "culto" en las lenguas regionales (mezcla de elementos sánscritos, persoarábigos, del antiguo tamil o del telugu medieval) en las reuniones oficiales y públicas; la instauración de la enseñanza obligatoria de dos, tres o incluso cuatro idiomas en las escuelas, y la imposición de otras exigencias lingüísticas en las diferentes carreteras.

Al parecer, el sistema elitista de educación no toma en cuenta la complejidad de las variaciones lingüísticas en los dialectos utilizados por el pueblo (y de las variaciones en las lenguas, en las sociedades plurilingües). En este sistema, el desarrollo de la lengua se vincula erróneamente con una definición categórica de sus diferentes usos, de modo que el continuo de la jerarquía lingüística queda dividido en compartimentos y que la complementariedad de la diglosia de las diferentes lenguas correspondientes a las distintas funciones de la comunicación no cuenta con el apoyo de los expertos lingüísticos.

Hasta ahora, la respuesta india a la violenta irrupción de las instituciones modernas (principalmente extranjeras) ha consistido en aceptar la divergencia entre la realidad "popular" en la comunicación y las posiciones formales invocadas para reclamar privilegios mediante las afiliaciones lingüísticas. En la situación india, esta paradoja se expresa en un abismo creciente entre el contenido "culto" del lenguaje utilizado con fines de identificación y las consideraciones pragmáticas del lenguaje como medio de comunicación. Un ejemplo clásico es el de la *lingua franca* indostaní, por un lado, y el hindi y el urdu refinados hablados en los ámbitos oficiales, por otro. Las diferencias acarrearán anomalías esenciales en las pautas de utilización del lenguaje, así como discrepancias en las actitudes conscientes e inconscientes con relación a la actividad lingüística, o sea la imagen y la posición del lenguaje [Khubchandani, 1975]. Este fenómeno explica, en gran medida, las grandes diferencias entre las percepciones

relativas al lenguaje propias de los usuarios corrientes y las propias de las élites lingüísticas (que controlan los canales de la utilización o de la promoción de la lengua, entre ellos los gramáticos, los lexicógrafos, los profesores de idiomas, los redactores, los reformadores de la lengua y las autoridades normativas).

Muchas lenguas de Asia meridional han reaccionado ante las influencias de los idiomas extranjeros presentándose como unidad lingüística compuesta. Numerosas lenguas importantes del subcontinente tienden a tomar elementos de los diferentes idiomas clásicos y modernos. En las principales lenguas contemporáneas indias se observan dos tendencias significativas cuyo fin es adaptar sus nuevas funciones a las condiciones modificadas: la clasicización y la occidentalización. Esta "modernización" ha influido considerablemente en las normas fonológicas, gramaticales y lexicográficas de los idiomas involucrados y ha contribuido asimismo a ampliar la diferencia entre sus estilos escrito y oral [Khubchandani, 1969].

La *clasicización* consiste en tomar prestados una y otra vez elementos de los idiomas clásicos. Numerosas lenguas indoarias y dravídicas dependen del sánscrito; el urdu, el cachemiro y el sindhi, de elementos persoarábigos; y el tamil se basa en el tamil antiguo. Esta tendencia ha dado origen a una alfabetización "culto" y a estilos de escritura académicos y administrativos. Para preparar los idiomas indios a las nuevas funciones de la administración, las profesiones técnicas, la enseñanza superior y la investigación, los clasicistas han introducido una nueva tendencia que consiste en traducir los términos y conceptos técnicos a partir de una base sánscrita: por ejemplo, *jalayan* para "barco", *durvani yantra* para "teléfono". Las posibilidades de éxito en este sentido parecen ser más bien escasas, puesto que al hablar, los indios tienden a adoptar términos relativos a situaciones de la vida cotidiana, más que a crear términos artificiales a partir de la base clásica.

La *occidentalización* se ha acelerado bajo el impacto de la urbanización y del avance tecnológico. Esta tendencia a tomar elemen-



Ensayos de expresiones faciales: una manera de trascender las barreras lingüísticas. Henri Cartier-Bresson/Magnum.

tos de los idiomas europeos, especialmente del inglés, ha dado lugar a un estilo oral "culto" que está adquiriendo cada vez más popularidad entre la gente instruida que habla los diferentes idiomas indios. El bilingüismo compuesto de los idiomas indios y el inglés (el uso de dos o más lenguas en contextos fusionados para referirse al mismo acontecimiento) ha llevado a un cambio de código que ha acelerado este proceso. Ello trae consigo algunas connotaciones de refinamiento e intimidad en el registro hablado. Numerosos escritores contemporáneos han comenzado a utilizarlo en la literatura de vanguardia.

En los últimos años se han producido energicas reacciones contra estas dos tendencias diametralmente opuestas. En primer lugar, a medida que el alfabetismo se extiende, el hombre de la calle manifiesta un marcado rechazo contra los estilos "cultos", que le resultan ininteligibles. En segundo lugar, a

medida que los estilos en prosa de los principales idiomas adquieren estabilidad, los escritores toman conciencia de las potencialidades inherentes a las pautas propias de su lengua, en lugar de buscar fuentes exteriores para refinar y pulir su discurso. Por último, los escritores, con el orgullo nacionalista de su lengua nativa, realizan un esfuerzo consciente por dar prestigio a los elementos propios del idioma e incluso por revitalizar formas obsoletas, dándoles connotaciones modernas.

Desde el punto de vista del "perfeccionamiento de la lengua", las materias de la educación pueden clasificarse en tres amplias categorías, que requieren diferentes tipos de elaboración para modificar el vehículo de enseñanza, particularmente en el nivel superior:

La primera categoría comprende las *materias basadas en la demostración y que utilizan en gran medida símbolos visuales concretos o*

extralingüísticos: disciplinas puramente científicas y técnicas, tales como la medicina, la ingeniería, la física, la zoología, así como aquellas en las que se emplean símbolos no lingüísticos, como las matemáticas o la astronomía.

Con relación a estas materias, la expresión lingüística tiende a simplificarse de alguna manera, puesto que generalmente cuenta con el complemento de la demostración visual y emplea solamente rudimentos de la estructura del lenguaje. La información tiende a ser autónoma, bien formulada y desprovista de ambigüedades.

Algunos de los idiomas indios predominantes que cuentan con tradición escrita recurren al patrimonio del sánscrito clásico y han adquirido una forma de expresión adecuada para disciplinas tales como las matemáticas, la astronomía, la agricultura, la horticultura, la silvicultura, la química, la *ayurved* (medicina india), el tiro con arco y las industrias domésticas y de pequeña escala. Naturalmente, las lenguas indias no poseen una tradición sólida para expresar temas relacionados con la alta tecnología, y la mayoría de las conceptualizaciones referentes a estas áreas recurre continuamente a la experiencia occidental, principalmente a través del inglés.

La segunda categoría abarca *las materias abstractas relativas a los fenómenos humanos*: la mayor parte de las artes, la religión (teología) y las ciencias sociales, tales como la historia, la filosofía, la política, la economía, la sociología y la psicología. La creación literaria y estética, que también pertenece a esta categoría, cuenta además con el complemento del vocabulario de emociones y sentimientos personales.

En estos temas, el lenguaje requiere una capacidad de expresión plenamente desarrollada para poder describir las complejidades de la naturaleza humana, pero la información tiende a ser formulada con menos rigor, la posibilidad de que existan ambigüedades es mayor y las interpretaciones son relativamente menos precisas que en el caso de las disciplinas "puramente" científicas.

La mayor parte de las lenguas indias

literarias poseen una larga tradición artística gracias a las literaturas clásicas. Con el desarrollo de los estilos prosísticos, las diversas grandes lenguas están poniéndose progresivamente al día en el proceso de la llamada modernización, a través de préstamos y de traducciones de las obras clásicas.

El tercer grupo de materias comprende *aquellas en que la propia lengua es objeto de interpretación*, como el derecho, la lógica, la semiótica y la lingüística. Las exigencias de una comunicación muy elaborada y bien articulada dan lugar a una suerte de metalenguaje que explota las sutilezas de la estructura del idioma. Algunas de las grandes lenguas de la India han adquirido progresivamente los matices necesarios para estos metaestudios a través de contactos constantes con el patrimonio clásico del sánscrito, el árabe y el persa, pero hasta el presente se las ha utilizado en muy escasa medida para las necesidades de la ciencia moderna.

Las dificultades de esta transición lingüística, especialmente en los ámbitos de la ciencia y la tecnología, no se deben tanto como se cree a un progreso inadecuado de las lenguas indias sino a la resistencia de los puristas a aceptar expresiones tomadas de otros idiomas para formular nuevos conceptos derivados de situaciones de la vida cotidiana. La elaboración de estilos "cultos" no asimilados ("tatemizados")⁹ basados en la creación artificial a partir de una lengua clásica no nativa, ha sido un importante factor disuasivo en la adopción de lenguas indias que faciliten la transición. Debido a los valores de refinamiento "cultos" que rigen el mecanismo del lenguaje formal, el mejoramiento de las normas lingüísticas urbanas ha sido la prerrogativa de los llamados puristas del lenguaje. Paradójicamente, en el habla de la élite, los idiomas modernos saturados de términos inmediatamente derivados de bases clásicas y neoclásicas no nativas (sánscrito, persaarábigo o tamil clásico) son considerados *shuddha* (puros), pero los que incorporan términos de la vida cotidiana tomados de otros idiomas vivos (como el inglés, el bengalí y el marathi), que corresponden a los conceptos recientemente adquiridos de dife-



Un poeta bengalí recita sus poemas en Muktamela, el Hyde Park de Calcuta. Dutt/Camera Press.

rentes culturas, son considerados *khichrii* (mezcolanza, *pot-pourri*).

La mayoría de los términos recién acuñados no están sancionados por el uso (*prayoga*) y, por consiguiente, no son funcionales. Los términos pueden normalizarse una vez que han pasado por la prueba del *prayoga*. Un idioma se desarrolla a través de su uso, y no a través de invenciones realizadas en torres de marfil. Los esfuerzos oficiales realizados en este sentido hasta el presente han puesto el carro delante de los bueyes. La utilización de términos recientemente acuñados sirve no tanto para fomentar la comunicación entre el autor y el lector, sino para demostrar públicamente el orgullo del autor por su nueva pedantería. La derivación inmediata de términos a partir de bases clásicas o neoclásicas en gran escala sólo puede ampliar la brecha entre el habla de las masas y el de la *intelligentsia* en una misma región lingüística.

El incremento de los recursos de un idioma para que cumpla su función en situaciones nuevas, tales como la administración, el derecho, el periodismo, la radiodifusión, la enseñanza superior y la investigación no puede realizarse de manera aislada. Diversos estilos y expresiones se han sumado a la base de las lenguas indias con el fin de que puedan cumplir sus nuevas funciones en la sociedad, debido principalmente al activo bilingüismo y a la utilización del inglés por los sectores cultos de la población durante las últimas décadas. Además se han publicado en estas lenguas importantes obras de consulta, como gramáticas, diccionarios, enciclopedias, traducciones y otros materiales didácticos. Es evidente que este bilingüismo activo desempeña actualmente un papel considerable en la normalización de las principales lenguas indias.

Cambio deliberado de conducta

En los programas de desarrollo de las lenguas de numerosos países asiáticos y africanos, las exigencias que plantea la modernización de la educación, la comunicación social, la industria, las ciencias y las artes ejercen una considerable influencia sobre la situación de los idiomas y las pautas de conducta lingüística mediante los procesos de creación de idiomas criollos, normalización, cambios lingüísticos y conservación de la lengua, diglosia, multilingüismo, etc. Muchos de estos programas aspiran a impulsar importantes modificaciones en la conducta lingüística de las masas sin tomar en cuenta sus características intrínsecas, examinadas en la sección anterior relativa a la normalización de la lengua. Las exigencias de elegancia en la educación, además de retrasar el ritmo del cambio desde medios desarrollados hacia medios emergentes, impiden que se introduzca la alfabetización de una manera económica.¹⁰ Al hombre de la calle se le debe enseñar a utilizar el idioma de una forma que guarda poca relación con los recursos académicos de la comunicación.

El problema del desarrollo de la lengua merece un estudio detallado, sobre todo si se toma en cuenta la medida en que las aspiraciones actuales de las élites lingüísticas de los países de reciente independencia, formadas a partir de la matriz "autónoma" de la lengua, pueden satisfacer las necesidades de sus comunidades heterogéneas y pluralistas. Los valores contemporáneos de la autonomía y la normalización [Ray, 1963] han inducido a numerosos reformadores de la lengua a escoger exclusivamente el desarrollo de los idiomas dominantes en cada región.

Nadie puede negar el valor de la normalización para lograr eficiencia y precisión en la comunicación, pero la mayoría de los medios que se emplean actualmente para normalizar las lenguas indias sirven solamente para extender el sistema de valores tradicionales propios de pequeñas élites a todos los ámbitos del conjunto de la comunidad lingüística. Al normalizar las lenguas de una sociedad pluralista, es fundamental inculcar una serie de valores

completamente diferentes con el fin de crear los recursos esenciales para cubrir la gran variedad de contextos lingüísticos característicos de las comunidades intrincadamente divididas. Las normas basadas en la tradición tal como las conciben los gramáticos también son valiosas para ampliar la diversidad de experiencias intelectuales y para agudizar la conciencia de las diferentes expectativas sociales de la verbalización. Estas últimas son complementarias del control implícito que tiene la comunidad sobre la propiedad del habla en función de la situación.

Actualmente, en el Asia meridional, una multitud de organismos de desarrollo de la lengua, institutos lingüísticos aislados y juntas consultivas de la especialidad, independientes unos de otros y separados por jurisdicciones precisamente definidas y correspondientes a distintas tradiciones, parecen adoptar direcciones diferentes, a veces contradictorias, en nombre de la modernización. En general, los organismos de planificación del lenguaje no parecen conscientes de que la conducta lingüística de una comunidad heterogénea no se guía tanto por los dictámenes de tradiciones aisladas como por las exigencias de los ecosistemas. Un individuo o una comunidad lingüística responde en forma espontánea a las necesidades verbales de las situaciones heterogéneas mediante diversos procesos de "eco", tales como la convergencia, la asimilación, la retención, la creatividad, conocidos en el lenguaje lingüístico como analogía, interferencia, creación de lenguas francas, cambio de código, etc.

Varios países en desarrollo han emprendido gigantescos programas de "codificación y perfeccionamiento de la lengua" sin tener en cuenta en absoluto las sensibilidades naturales de las comunidades lingüísticas pluralistas. Bajo la influencia de la tradición filológica y pedagógica de los puristas, numerosos organismos de planificación del lenguaje parecen considerar que conceptos como la hibridación de la lengua, el multilingüismo popular y otros procesos semejantes derivados de las situaciones de contacto constituyen graves problemas de adaptación del hombre. Guiados por

estos supuestos, los organismos de planificación social estiman que la heterogeneidad lingüística es un serio obstáculo a su tarea.

Los estudios impulsados por los programas de desarrollo de la lengua, tales como la creación de ortografías, terminologías técnicas y temas similares relacionados con la planificación del lenguaje en naciones de reciente creación, han ejercido sin duda una influencia significativa en la formulación de las teorías sociolingüísticas. Por supuesto puede comprenderse mejor la actividad lingüística en sus diferentes dimensiones si se analizan los problemas de la modernización del lenguaje y el abandono de los objetivos coloniales en los países de independencia reciente, la tensión existente entre el inglés de la población blanca y el de la población negra en los Estados Unidos y los procesos de "ingeniería del lenguaje" que se plantean en el subcontinente indio así como en Israel, Indonesia y Malasia, así como las exigencias lingüísticas derivadas de los organismos de informática y de comunicación social y otros difíciles problemas similares.

La sociolingüística como disciplina puede contar con ciertas ventajas debido al grado relativamente alto de formalización y de rigor alcanzado en la lingüística "formal". Hasta el presente, no obstante, las ciencias sociales y del comportamiento no han elaborado los instrumentos conceptuales necesarios para evaluar las estrategias de planificación social. Si se estudian más detalladamente los procesos de planificación del lenguaje, pueden comprobarse más claramente los cambios deliberados de conducta, las pautas de difusión regional y social de las innovaciones lingüísticas, así como los comportamientos derivados de las motivaciones o de la racionalización que inspira la adopción de decisiones relativas al desarrollo del lenguaje.

En la etapa actual, la teoría de planificación del lenguaje parece preocuparse mucho por los problemas del lenguaje y otorga en cambio poca atención a los aspectos positivos que ofrece en las comunidades lingüísticas tradicionales. En numerosos estudios se

adapta el modelo desfavorecido para alcanzar los objetivos determinados del desarrollo. Una preocupación común a los planificadores del lenguaje consiste al parecer en adaptar la conducta lingüística de una comunidad a las exigencias de la modernización. Al ser mucho más favorables a las culturas escritas elitistas, los estudios lingüísticos dan mayor importancia a los valores "cultos" del idioma y presuponen, sin dejar lugar a dudas, que la normalización, la elegancia y otras exigencias similares de la comunicación "refinada" constituyen etapas esenciales del desarrollo. No se intenta en modo alguno justificar estos valores elitistas en el contexto de los nuevos tiempos y las nuevas situaciones. Los eruditos interpretan el cambio como el "reemplazo" de los valores, en lugar de verlo como un "progreso" en el orden existente. Es hora de que comencemos a contemplar la posibilidad de adaptar los valores de la comunicación, y no solamente los seres humanos, a las nuevas demandas. Podría ser más fructífero estudiar el modelo de adaptación tomando en cuenta tanto los aspectos positivos como las dificultades con que tropiezan las nuevas tareas. Para contrarrestar las tendencias que conducen al fraccionamiento, es fundamental recurrir a las virtudes tradicionales de la tolerancia lingüística promovida mediante la jerarquía del lenguaje, el multilingüismo popular y la fluidez en la conducta lingüística. En las etapas formativas de una teoría, podría esperarse un mayor debate sobre las perspectivas de la planificación del lenguaje como fenómeno humano y sobre los principios básicos en que se fundan los organismos de planificación. Resulta sorprendente comprobar que no se presta atención a la razón de ser de los diferentes procesos que se realizan bajo el título de "planificación del lenguaje", como la necesidad de normalizar y de crear terminologías elaboradas y los mecanismos de elección del lenguaje en el comportamiento real. En los conceptos fundamentales de la manipulación del lenguaje se dan por sentados demasiados elementos.

Traducido del inglés

Notas

1. "A menos que un idioma indio se haya desarrollado hasta alcanzar su dimensión completa, con buenas publicaciones científicas y de otra índole, el hecho de que se acepte como medio pedagógico representará de inmediato un paso hacia atrás." (Informe de la Comisión de Becas de la Universidad, 1965, p. 71.)
2. Para citar un ejemplo, en la conferencia anual de 1952, los profesores universitarios del estado de Madrás expresaron su renuencia a introducir cualquier cambio hasta que "se dispusiera de una gran variedad de libros y revistas publicados en los idiomas nacionales y regionales".
3. R. Austerlitz, en su presentación sobre la reconstrucción interna de las lenguas uralo-altaicas, realizada en el Club Lingüístico de Hawaii, Universidad de Hawaii, Honolulu, marzo de 1975.
4. La complementariedad diglósica se refiere a una división funcional en categorías de los recursos lingüísticos efectuada por una sociedad, como la utilización de una variedad vernácula y otra clásica de la misma lengua, o varios idiomas muy diferentes unos de otros, en algunos casos, sin ninguna relación entre sí [Khubchandani, 1983b]. El término diglosia fue originariamente introducido por Ferguson [1959] en el sentido de "una situación lingüística relativamente estable en la que, además de los dialectos primarios de una lengua (...), existe una variedad muy divergente, altamente codificada y superpuesta, que es el vehículo de un conjunto amplio y respetado de literatura escrita" [p. 325-340].
5. Los problemas relativos a las reivindicaciones fluctuantes de la identidad lingüística de la región Hindi-Urdu-Panjabi (HUP) se discuten en detalle en la obra de Khubchandani [1974a, 1979].
6. Para un análisis elaborado de este tema, véase Khubchandani, [1983a].
7. En el contexto de la interdependencia del hombre y la sociedad, Gandhi describe las unidades individuales como "círculos concéntricos" en un océano que se ensancha cada vez más hacia la periferia externa sin ascender jamás, como "una pirámide cuyo vértice es sostenido por la base". En este modelo pluralista, el círculo interior constituye una unidad integral del círculo oceánico externo, y no será agobiado por el poder abrumador de la periferia externa; por otra parte, cada uno debería dar vigor al otro [1958, p. 110-111].
8. En este contexto resultan muy adecuadas las observaciones de Ross [1975] relativas a la definición de las fronteras sociales: "Así como los límites geográficos varían desde signos discretos que anuncian la existencia de una frontera hasta las complicaciones de las aduanas, las inspecciones y los controles militares, las fronteras sociales varían en el grado de definición desde el reconocimiento mínimo de la similitud social con su público hasta la proclamación formal" [p. 54].
9. Las palabras tomadas del sánscrito y conservadas en un lenguaje sin ninguna adaptación fonológica son palabras denominadas *tatsema* (no asimiladas) por oposición a las adaptadas al sistema fonológico del lenguaje receptor, que se llaman palabras *tadbhava* (asimiladas).
10. La situación puede resultar más clara si se lee un informe del Rectorado de Educación de Nagaland [1971] en el que se afirma que los manuales (aun los destinados a la educación primaria) son "originariamente escritos en inglés y luego traducidos a los idiomas locales", debido a que "no existen autores que escriban en las lenguas locales" [Sharma, 1971].

Bibliografía

- BROWN, Roger; GILMAN, A. 1960. The pronouns of power and solidarity. En: T. A. Sebeok (dir. publ.), *Style in language*. Cambridge, Mass., The MIT Press.
- CHATTERJEE, Suniti Kumar. 1945. *Language and the linguistic problem*. Londres, Oxford University Press.
- DAS GUPTA, Joytirindra, 1970. *Language conflict and national development: group politics and national language policy in India*. Berkeley, Centro de Estudios sobre Asia Meridional y Sudoriental, Universidad de California.
- FERGUSON, Charles A. 1959. Diglossia. *Word*, vol. 15, p. 325-340.
- . 1968. Language development. En: J. A. Fishman, C. A. Ferguson y J. Das Gupta (dir. publ.), *Language problems of developing nations*, p. 27-36, Nueva York, Wiley.
- FISHMAN, Joshua A., 1974. Language modernization and planning in comparison with other types of national modernization and planning. En: J. A. Fishman (dir. publ.), *Advances in language planning*, p. 79-102. La Haya, Mouton.
- GANDHI, Mohandas K. 1958. *All men are brothers* (recopilado por J. B. Kripalani). Ahmedabad, Navajivan.
- GARVIN, Paul L. 1973. Some comments on language planning. En: J. Rubin y R. Shuy (dir. publ.), *Language planning: current issues and research*, p. 24-73. Washington D. C., Georgetown University Press.
- INDIA, GOBIERNO DE LA. 1965. *Report of standards of university education*. Nueva Delhi, Comisión de Becas de la Universidad.
- KHUBCHANDANI, Lachman M. 1968. Planned change in the media of instruction: problems of switch over. (Actas del Seminario de Shantiniketan sobre el estudio histórico de la controversia lingüística.) Nueva Delhi, National Council for Education Research & Training, y en *La Monda Lingvo-Problomo*, vol. 4, 1972, p. 142-152.
- . 1969. Equipping major languages for new roles. En: Ao Poddar (dir. publ.), *Language and society in India*, p. 89-90. Simla, Instituto Indio de Estudios Avanzados.
- . 1974a. Fluidity in mother tongue identity. En: A. Verdoodt (dir. publ.), *Applied sociolinguistics*, vol. II. Copenhagen AILA Proceedings, Heidelberg, J. S. Verlag; también en R. Mehrotra y L. M. Khubchandani.
- . 1974b. Language policy for a plural society. En: S. Saberwal (dir. publ.), *Towards a cultural policy for India*, p. 97-111. Delhi, Vikas Publishing House y el Instituto Indio de Estudios Avanzados.
- . 1975. Language factor in census: a sociolinguistics perspective. En: A. Verdoodt y R. K. Jolseth (dir. publ.) *Language in sociology*, Louvain, E. Peters; véase también L. M. Khubchandani. 1982. *Language demography: collected papers*. Centro Poona de Estudios sobre la Comunicación. (Series Studies in Linguistics, vol. 3.)
- . 1977. Directions for language planning. En: B. P. Sibayan y A. B. González (dir. publ.), *Language planning and the building of a national language*, p. 35-49. Manila, Sociedad Lingüística de Filipinas y Norman College.
- . 1978a. Multilingual education in India. En: B. Spolsky y R. L. Cooper (dir. publ.), *Case studies in bilingual education*, p. 88-125. Rowley Mass, Newbury House Publishers.
- . 1978b. Towards a selection grammar: fluidity in modes of address and reference in Hindi-Urdu. *Indian Linguistics* (Poona), vol. 39, p. 1-24.
- . 1979. A demographic typology for Hindi, Urdu, Panjabi speakers in South Asia. En: W. C. McCormack y S.A. Wurm (dir. publ.), *Language and society: anthropological issues*, p. 183-194. La Haya, Mouton.
- . 1981. *Language, education, social justice*, p. 12-88. Poona, Centro de Estudios sobre la Comunicación.
- . 1983a. *Plural languages, plural cultures: communication, identity, and sociopolitical change in contemporary India*. Honolulu, East-West Center Book, University of Hawaii Press.
- . 1983b. Diglossia revisited. En: R. L. Leed & V. Acson (dir. publ.), *Festschrift for Gordon H. Fairbanks*. Ithaca, Cornell University.
- . (dir. publ.). 1968. Linguistics and language planning in India. Número especial del *Bulletin of the Deccan College Research Institute*, vol. 27, p. 1-2. Publicado también en el Deccan

College Centenary Series,
N. G. Kalelkar (dir. publ.).

MEHROTRA Raja Ram;
KHUBCHANDANI, Lachman M.
1975. *Studies in linguistics: occasional papers*. Simla, Instituto Indio de Estudios Avanzados.

NEUSTUPNÝ, Jiri V. 1974. Basic types of treatment of language problems. En: J. A. Fishman (dir. publ.), *Advances in language planning*, p. 37-48. La Haya, Mouton.

PANDIT, Prabodh B., 1969. Parameters of speech variation

in an Indian community. En: A. Poddar (dir. publ.), *Language and society in India*, p. 207-228. Simla, Instituto Indio de Estudios Avanzados.

RAY, Punya Sloka, 1963. *Language standardization: studies in prescriptive linguistics*. La Haya, Mouton.

Ross, Jennie-Keith. 1975. Social borders: definitions of diversity, *Current Anthropology*, vol. 16-1, p. 53-72.

SHARMA, R. K. 1971. Tribal education in Nagaland. Actas de la Conferencia de los centros de

investigaciones sobre las tribus. Mysore, Instituto Central de Lenguas Indias.

SHARP, H. 1920. *Selections from educational records*, part I: 1781-1839. Londres, Oficina de Educación.

STEINER, George. 1975. *After Babel: aspects of language and translation*. Nueva York, Oxford University Press.

UNESCO, 1953. *Empleo de las lenguas vernáculas en la enseñanza*. París, Unesco. (Colección "Monografías sobre educación fundamental".)

Libros recibidos

Generalidades

Fabian, Bernhard. *Buch, Bibliothek und geisteswissenschaftliche Forschung.* Göttingen, Vandenhoeck und Ruprecht, 1983, 345 p. (Schriftenreihe der Stiftung Volkswagenwerk, 24). 26 marcos.

Psicología

Debray, Quentin. *L'esprit des mœurs: structures et significations des comportements quotidiens.* Lausana, Editions Pierre-Marcel Favre, 1983. 192 p. (En question.) 69 francos franceses.

Ciencias sociales

Lugan, Jean-Claude, *Éléments d'analyse des systèmes sociaux.* Toulouse, Éditions Privat, 1983. 266 p., índice (Societas.) 110 francos franceses.

Mukherjee, Ramakrishana. *Classification in social research.* Albany, State University of New York Press, 1983. 255 p., bibl., índice. Rústica: 19,45 dólares; tapa dura: 58,50 dólares.

Sociología

Batteau, Allen (dir. publ.). *Appalachia and America: autonomy and regional dependence.* Lexington, The University Press of Kentucky, 1983. 286 p. 33,80 dólares.

Baubérot, Jean. *Le pouvoir de contester: contestations politico-religieuses autour du mai 68 et le document « Église et pouvoirs ».* Ginebra, Éditions Labor et Fides, 1983. 335 p., bibl.

Creagh, Ronald. *Laboratoires de l'utopie: les communautés libérales aux États-Unis.* Paris, Payot, 1983. 222 p., bibl., índice (Critique de la politique). 80 francos franceses.

Mascarhenas, Ophelia; Mbilinyi, Marjorie. *Women in Tanzania: an analytical bibliography.* Uppsala, Instituto Escandinavo de Estudios Africanos, 1983. 256 p., índice.

Pongy, Mireille. *La part des sexes.* Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 1983. 158 p. (Influences.)

Sollenius, Jan. *Bridge-building in social theory: functional evolutionary materialism.* Estocolmo, Almqvist and Wiksell International, 1983. 279 p., cuadros, bibl.

Ciencia política

Devereux, James A. (dir. publ.). *The moral dimensions of international conduct: the jesuit community lectures.* Washington, D. C., Georgetown University Press, 1983. 112 p.

Srivastava, M. P. *The Korean conflict: search for unification.* Nueva Delhi, Prenitce Hall of India, 1982, 120 p. 25 rupias.

Weale, Albert. *Political theory and social policy.* Londres, Macmillan Press, 1983. 227 p., índice. Rústica: 5,95 libras esterlinas; tapa dura: 15 libras esterlinas.

Ciencias económicas

Bharadwaj, Ranganath. *Managing limits to growth.* Kuala Lumpur, Asian and Pacific Development Centre, 1983. 330 p., fig., cuadros, bibl. 10 dólares.

Cornish, Edward (dir. publ.). *Careers tomorrow: the outlook for work in a changing world.* Bethesda, World Future Society, 1983. 159 p. ilustr., gráficos. 6,95 dólares.

Comisión Económica y Social de las Naciones Unidas para Asia y el Pacífico. *Migration, urbanization and development in Thailand.* Nueva York, Naciones Unidas, 1982. 163 p., figs., ilustr.

Franco, Lawrence G. *The threat of Japanese multinationals: how the west can respond.* Chichester; Nueva York; Brisbane; Toronto; Singapur, John Wiley and Sons, 1983, 148 p., fig., cuadros, bibl.

Gauhar, Altaf (dir. publ.). *Talking about development.* Londres, Third World Foundation for Social and Economic Studies, 1983. 325 p. índice. 4,95 libras esterlinas.

Godio, Julio (dir. publ.). *Diálogo sindical Norte - Sur: bases para la cooperación.* Caracas, Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales, 1982. 471 p.

—. *Sindicalismo y política en América Latina.* Caracas, Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales, 1983. 315 p. cuadros.

Gutman, Graciela; Meezger, Dorothea (dir. publ.). *Nueva o vieja división internacional del*

trabajo: industrialización en Venezuela y México. Caracas, Editorial Ateneo de Caracas; Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales, 1983. 693 p., cuadros.

Fondo Monetario Internacional. *Annual report on exchange arrangements and exchange restrictions, 1983.* Washington, D. C., International Monetary Fund, 1983. 530 p., mapas, cuadros.

Korte, Hermann; Schmidt, Alfred. *Migration und ihre sozialen Folgen.* Göttingen, Vandenhoeck und Ruprecht, 1983. 170 p., índice, cuadros (Schriftenreihe der Stiftung Volkswagenwerk, 23.) 19,80 marcos.

Kuklinski, Antoni; Lambooy, Jan G. (dir. publ.), *Dilemmas in regional policy.* Berlín; Nueva York; Amsterdam, Mouton Publishers, 1983. 457 p., mapas, cuadros. (United Nations Research Institute for Social Development, Regional Planning Series, vol. 12.)

Obadia, Maurice. *L'économie désargentée: introduction à l'économie de la relation.* Toulouse, Éditions Privat, 1983. 294 p. (L'envers du discours.) 89 francos franceses.

Carlsson, Jerker (dir. publ.). *Recession in Africa: background papers to the seminar "Africa: which way out of the recession,"* Uppsala, septiembre de 1982, Uppsala, Instituto Escandinavo de Estudios Africanos, 1983. 203 p., cuadros.

Sorensen, Georg. *Transnational corporations in peripheral societies: contributions towards self-centered development?* Aalborg,

Aalborg Universitetsforlag, 1983. 150 p. (Development Research Series, 6.) 8,30 dólares.

Tsuda, Takumi (dir. publ.). *Traité sur le commerce de Josiah Child avec les remarques inédites de Vincent de Gournay.* Tokio, The Institute of Economic Research, Hitotsubashi University, 1983. 485 p., ilustr.

Derecho

Martin, J. Paul (dir. publ.). *Human rights: a topical bibliography.* Columbia University in the City of New York. Center for the Study of Human Rights. Boulder, Westview Press, 1983. 299 p., índice.

Previsión y acción social

Baugh, W. E. *Introduction to the social services,* 4ª ed., Londres, Macmillan, 1983. 241 p., índice 12,50 libras esterlinas.

Foster, Peggy. *Access to welfare: an introduction to welfare rationing.* Londres, Macmillan, 1983. 209 p., bibl., índice. 15 libras esterlinas.

Enseñanza

Centre de recherches pour le développement international. *Agence canadienne de développement international. Le financement du développement éducationnel: Séminaire international, Mont Sainte-Marie, 19-21 mai 1982 — Compte rendu.* Ottawa, CRDI; ACIDI, 1983. 164 p., bibl.

Chadly, Fitouri. *Biculturalisme, bilinguisme et éducation.* Neuchâtel; París, Delachaux et Niestlé,

1983. 298 p. (Actualités pédagogiques et psychologiques.) 85 francos franceses.

Central Council for Education and Training in Social Work. *Research in practice teaching.* Londres, 1983, 128 p. cuadros (CCETSW Study, 6.) 5,50 libras esterlinas.

Salzberger-Wittenberg, Isca; Henry, Gianna; Osborne, Elsie. *The emotional experience of learning and teaching.* Londres, Routledge and Kegan Paul, 1983. 155 p., bibl.

Antropología social

Galaty, John G.; Aronson, Dan; Salzman, P. C.; Chounard, Amy. *L'avenir des peuples pasteurs: compte rendu de la conférence tenue à Nairobi, Kenya, 4-8 août 1980.* Ottawa, Centre de recherches pour le développement international, 1983. 431 p., ilustr., cuadros, bibl.

Historia

Almirall, Valenti. *España tal como es.* Barcelona, Anthropos, Editorial del Hombre, 1983. 201 p. (Historia, Ideas y Textos, 4.)

Jutglar, Antoni. *La España que no pudo ser.* Barcelona, Anthropos, Editorial del Hombre, 1983. 230 p. (Historia, Ideas y Textos, 3.)

Nash, Mary. *Mujer, familia y trabajo en España: 1875-1936.* Barcelona, Anthropos, Editorial del Hombre, 1983. 390 p. (Historia, Ideas y Textos, 5.)

Publicaciones recientes de la Unesco

(incluidas las auspiciadas por la Unesco)

La afirmación de la identidad cultural y la formación de la conciencia nacional en el África contemporánea, por H. Aguessy, K. S. Béseat, Ch. A. Diop y otros. París, Unesco; Barcelona, Ediciones del Serbal, 1983. 220 p. (Colección de temas africanos, 13.) 50 francos franceses.

Bibliografía de vocabularios, tesauros, encabezamientos de materia y esquemas de clasificación de ciencias sociales (mono y plurilingües) por ASLIB, J. Aitchison y C. G. Allen. París Unesco, 1983. 100 p. (Informes y documentos de ciencias sociales, 54.) 18 francos franceses.

Bibliographie internationale des sciences sociales: anthropologie sociale et culturelle / International bibliography of the social sciences: social and cultural anthropology, vol. 25, 1979. Londres/Nueva York, Tavistock Publications; París, Offilib, 1982. 516 p., 487 francos franceses.

Bibliographie internationale des sciences sociales: science économique / International bibliography of the social sciences: economics, vol. 29, 1980. Londres/Nueva York, Tavistock Publications; París, Offilib, 1982. 420 p., 521 francos franceses.

Bibliographie internationale des sciences sociales: science politique / International bibliography of the social sciences: political science, vol. 29, 1980, Londres/Nueva York, Tavistock Publications; París, Offilib, 1982. 400 p., 487 francos franceses.

Bibliographie internationale des sciences sociales: sociologie / International bibliography of the social sciences: sociology, vol. 30, 1980. Londres/Nueva York, Tavistock Publications; París, Offilib, 1982. 402 p., 487 francos franceses.

La desconolización de África: África austral y el Cuerno de África, por A. A. Mazrui, E. K. Mashingaidze, E. L. Ntloedibe y otros. París, Unesco; Barcelona, Serbal, 1983. 197 p. (Colección de temas africanos, 12.) 54 francos franceses.

El concepto del poder en África, por I. A. Akinjobin, P. Diagne, G. Hagen y otros. París, Unesco; Barcelona, Serbal, 1983. 178 p. (Colección de temas africanos, 10.) 44 francos franceses.

Interdisciplinariedad y ciencias humanas, por L. Apostel, J. M. Benoist, T. B. Bottomore y otros. París, Unesco; Madrid, Tecnós, 1982. 339 p., 65 francos franceses.

La juventud de los años ochenta. París, Unesco; Salamanca, Ediciones Sígueme, 1983. 269 p., 65 francos franceses.

El nacimiento del estado por la guerra de liberación nacional: el caso de Guinea-Bissau, por Paulette Pierson-Mathy. París, Unesco; Barcelona, Serbal, 1983. 178 p. (Colección de temas africanos, 9.) 50 francos franceses.

Relaciones históricas a través del océano Índico, por N. Chittick, M. H. I. Galaal, D. G. Keswani

y otros. París, Unesco; Barcelona, Ediciones del Serbal, 1983. 224 p. (Colección de temas africanos, 11.) 58 francos franceses.

Simón Bolívar —La esperanza del universo, por J. M. Salcedo Bastardo y Arturo Uslar Pietri. París, Unesco, 1983. 308 p., 75 francos franceses.

Vivir entre dos culturas: la situación sociocultural de los trabajadores migrantes y sus familias, por S. Andizian, M. Catani, A. Cicourel y otros. París, Unesco; Barcelona, Serbal, 1983. 384 p., cuadros, 70 francos franceses.

World directory of social science institutions / Répertoire mondial des institutions de sciences sociales / Repertorio mundial de instituciones de ciencias sociales, 1982, 3.^a ed. rev. París, Unesco, 1982, 535 p. (World social science information services, II / Services mondiaux d'information en sciences sociales, II / Servicios mundiales de información sobre ciencias sociales, II.) 60 francos franceses.

World list of social science periodicals / Liste mondiale des périodiques spécialisés dans les sciences sociales / Lista mundial de revistas especializadas en ciencias sociales, 1982, 6.^a ed. rev. París, Unesco, 1983, 446 p. (World social science information services, I / Services mondiaux d'information en sciences sociales, I / Servicios mundiales de información sobre ciencias sociales, I.) 72 francos franceses.

Cómo obtener estas publicaciones: a) Las publicaciones de la Unesco que llevan precio pueden obtenerse en la Oficina de Publicaciones de la Unesco, Servicio Comercial (PUB/C), 7, Place de Fontenoy, 75700 París, o en las distribuidoras nacionales; b) las publicaciones de la Unesco que no llevan precio pueden obtenerse gratuitamente en la Unesco, División de Documentos (COL/D); c) las co-publicaciones de la Unesco pueden obtenerse en todas aquellas librerías de alguna importancia.

Publicaciones de la Unesco: agentes de venta

Albania: N. Sh. Botimeve Naim Frasheri, TIRANA.

Alemania (Rep. Fed. de): S. Karger GmbH, Karger Buchhandlung, Angerhofstr. 9, Postfach 2, D-8034 GERMERING/MÜNCHEN. "*El Correo*" (ediciones alemana, española francesa e inglesa): M. Herbert Baum, Deutscher Unesco-Kurier Vertrieb, Besalts-trasse 57, 5300 BONN, *Para los mapas científicos solamente:* Geo Center, Postfach 800830, 7000 STUTTGART 80.

Alto Volta: Librairie Attie, B.P. 64, OUGADOU-GOU. Librairie catholique "Jeunesse d'Afrique", OUGADOU-GOU.

Angola: Distribuidora Livros e Publicações, caixa postal 2848, LUANDA.

Antillas francesas: Librairie "Au Boul Mich", 66, avenue des Caraïbes, 97200 FORT-DE-FRANCE (Martinica).

Antillas holandesas: C.C.T. Van Dorp-Eddine N.V., P.O. box 200, WILLEMSTAD (Curaçao, N.A.).

Arabia Saudita: Dar AL-Watan for Publishing and Information, Olaya Main Street, Ibrahim Bin Sulaym Building, P.O. Box 3310, RIYADH.

Argelia: Institut pédagogique national, 11, rue Ali-Haddad (ex-rue Zaâtcha, ALGER. Office des publications universitaires (OPU), Place Centrale Ben Aknoun, ALGER. *Todas las publicaciones:* ENAL, 3 bd Zirout Youcef, ALGER. *Publicaciones periódicas solamente:* ENAMEP, 20 rue de la Liberté, ALGER.

Argentina: Librería El Correo de la Unesco, EDILYR S.R.L., Tucumán 1685, 1050 BUENOS AIRES.

Australia: Educational Supplies Pty. Ltd., P.O. Box 33, Brookvale 2100, N.S.W. *Publicaciones periódicas:* Dominie Ptyl. Ltd., P.O. Box 33, Brookvale 2100 N.S.W. *Subagente:* United Nations Association of Australia, P.O. Box 175, 5th floor, Ara House, 28 Elizabeth street. EAST MELBOURNE 3000. Hunter Publications, 58A Gipps St., COLLINGWOOD VICTORIA 3066.

Austria: Buchhandlung Gerold and Co., Graben 31, A-1011 WIEN.

Bangladesh: Bangladesh Books International Ltd., Ittefaq Building, 1 R.K. Mission Road, Hatkhola, DACCA 3.

Bélgica: Jean De Lannoy, 202, av. du Roi, 1060 BRUXELLES. CCP 000-0070823-13.

Benin: Librairie nationale, B.P. 294, PORTO NOVO; Ets. Koudjo G. Joseph, B.P. 1530, COTONOU.

Birmania: Trade Corporation no. (9), 550-552 Merchant Street, RANGOON.

Bolivia: Los amigos del Libro: casilla postal 4415, LA PAZ; Avenida de las Heroínas 3712, casilla 450, COCHABAMBA.

Brasil: Fundação Getúlio Vargas, Serviço de Publicações, Caixa postal 9.052-ZC-02, Praia de Botafogo 188, RIO DE JANEIRO RJ (GB).

Bulgaria: Hemus, Kantora Literatura, bd. Rousky 6, SOFIA.

Canadá: Renouf Publishing Company Ltd., 2182 St. Catherine Street West, MONTREAL, Que. H3H1M7.

Colombia: Instituto Colombiano de Cultura, carrera 3A n.º 18-24, BOGOTÁ. El Ancora Editores, Carrera 6.ª n.º 54-58 (101), Apartado 035832, BOGOTÁ.

Comores (Republica Federal Islámica): Librairie MASIWA 4, rue Ahmed Djoumoi, B.P. 124, MORONI.

Congo: Librairie populaire, B.P. 577, BRAZZAVILLE, POINTE NOIRE, LOUBOUMO, NKAYI, MAKABANA, OWENDO, OUESSO, IMPFONDO.

Costa de Marfil: Librairie des Presses de l'Unesco, Commission nationale ivoirienne pour l'Unesco, B.P. 2871, ABIDJAN.

Costa Rica: Librería Trejos, S.A., apartado 1313, SAN JOSÉ. Librería Cultural "García Monge", Ministerio de la Cultura, Costado sur del Teatro Nacional, Apartado 10.227, SAN JOSÉ.

Cuba: Ediciones Cubanas, O'Reilly n.º 407, LA HABANA. Solamente *El Correo de la Unesco:* Empresa COPREFIL, Dragones n.º 456 e/Lealtad y Campanario, LA HABANA 2.

Checoslovaquia: SNTL, Spalena 51, PRAHA 1 (*exposición permanente*). Zahranicni literatura, 11 Soukenicka, PRAHA 1. *Para Eslovaquia solamente:* Alfa Verlag, Publishers, Hurbanovo nam. 6, 89331 BRATISLAVA.

Chile: Bibliocentro Ltda., Constitución n.º 7, casilla 13731, SANTIAGO (21).

China: China National Publications Import Corporation, West Europe Department, P.P. Box 88, BEIJIN.

Chipre: "MAM", Archbishop Makarios, 3rd Avenue, P.O. Box 1722, NICOSIA.

Dinamarca: Munksgaard Export and Subscription Service, 35 Nørre Søgade, DK 1370 KOVENHAVN K.

Ecuador: *Publicaciones periódicas solamente:* DINACUR Cía. Ltda., Santa Prisca n.º 296 y Pasaje San Luis, Oficina 101-102, casilla 112-B, QUITO. *Todas las publicaciones:* Casa de la Cultura Ecuatoriana, Núcleo del Guayas, Pedro Moncayo y 9 de Octubre, casilla de correo 3542, GUAYAQUIL y Ave. 6 de diciembre n.º 794, Casilla 74, QUITO. Nueva Imagen, 12 de octubre 959 y Roca, Edificio Mariano de Jesús, QUITO.

Egipto: Unesco Publications Centre, 1 Talaat Harb Street, CAIRO.

El Salvador: Libería Cultural Salvadoreña, S.A., calle Delgado n.º 117, apartado postal 2296, SAN SALVADOR.

España: Mundi-Prensa Libros S.A., apartado 1223, Castelló 37, MADRID 1. Ediciones Liber, apartado 17, Magdalena 8, ONDÁRROA (Vizcaya). DONAIRE, Ronda de Outeiro 20, apartado de correos 341, LA CORUÑA. Librería Al-Andalus, Roldana 1 y 3, SEVILLA 4. Librería Castells, Ronda Universidad 13, BARCELONA 7.

Estados Unidos de América: Unipub, 205 East 42nd. St., NEW YORK. N.Y., 10017. *Para pedidos:* Unipub, Box 433, Murray Hill Station, NEW YORK, N.Y. 10157. *Para "El Correo" en español:* Santillana Publishing Company Inc., 575 Lexington Avenue, NEW YORK, N.Y. 10022.

Etiopía: Ethiopian National Agency for Unesco, P.O. Box 2996, ADDIS ABEBA.

Filipinas: The modern Book Co., 992 Rizal Avenue, P.O. Box 632, MANILA 2800.

Finlandia: Akateeminen Kirjakauppa, Keskuskatu 1, 00100 HELSINKI 10; Suomalainen Kirjakauppa OY, Koivuvaarankuja 2, 01640 VANTA 64.

Francia: Librairie de l'Unesco, 7, place de Fontenoy, 75700 PARIS; CCP Paris 12598-48.

Gabón: Librairie Sogalivre, LIBREVILLE, PORT GENTIL, FRANCEVILLE. Librairie Hachette, B.P. 3923, LIBREVILLE.

Ghana: Presbyterian Bookshop Depot Ltd., P.O. Box 195, ACCRA. Ghana Book Suppliers Ltd.,

P.O. Box 7869, ACCRA. The University Bookshop of Ghana, ACCRA. The University Bookshop of Cape Coast. The University Bookshop of Legon, P.O. Box, 1, LEGON.

Grecia: Grandes librairies d'Athènes (Eleftheroudakis, Kauffman, etc.); John Mihalopoulos & Son S.A., International Booksellers, 75 Hermou Street, B.O.B. 73, TESALÓNICA.

Guadalupe: Librairie Papeterie Carnot-Effigie, 59 rue Barbès, POINT-A-PITRE.

Guatemala: Comisión Guatemalteca de Cooperación con la Unesco, 3.ª avenida 13-30, zona 1, apartado postal 244, GUATEMALA.

Guinea: Commission nationale guinéenne pour l'Unesco, B.P. 964, CONAKRY.

Haití: Librairie "A la Caravelle", 26, rue Roux, B.P. 111, PORT-AU-PRINCE.

Honduras: Libería Navarro, 2.ª avenida n.º 201, Comayaguela, TEGUCIGALPA.

Hong Kong: Federal Publications (HK) Ltd., 2 D Freder Centre, 68 Sung Wong Toi Road, Tokwan, KOWLOON. Swindon Book Co., 13-15 Lock Road, KOWLOON. Hong Kong Government Information Services, Publication Section, Baskerville House, 22 Ice House Street, HONG KONG.

Hungría: Akadémiai Könyvesbolt, Váci u. 22, BUDAPEST V. A. K. V. Könyvtárosok Boltja, Népköztársaság utja 16, BUDAPEST VI.

India: Orient Longman Ltd.: Kamani Marg, Ballard Estate, BOMBAY 400038; 17 Chittaranjan Avenue, CALCUTTA 13; 36 A Anna Salai, Mount Road, MADRAS 2; 5-9 41/1 Bashir Bagh, HYDERABAD 500001 (AP); 80/1 Mahatma Gandhi Road, BANGALORE-560001; 3-5-820 Hyderguda, HYDERABAD-500001. *Subdepósitos:* Oxford Book and Stationery Co., 17 Park Street, CALCUTTA 700016, y Scindia House, NEW DELHI 110001; Publications Unit, Ministry of Education and Culture, Ex. AFO Hutments, Dr. Rajendra Prasad Rd., NEW DELHI 110001.

Indonesia: Bhratara Publishers and Booksellers, 29 Jl. Oto Iskandardinata III, JAKARTA. Indira P.Y., Jl. Dr. Sam Ratulangie 37, JAKARTA PUSAT.

Irán: Commission nationale iranienne pour l'Unesco, Seyed Jamal Eddin Assad Abadi Av., 64th st., Bonyad Bdg., P.O. Box 1533, TÉHÉRAN. Kharazmie Publishing and Distribution Co., 28 Vessal Shirazi Street, Enghelab Avenue, P.O. Box 314/1486, TEHERAN.

Irlanda: The Educational Company of Ireland Ltd., Ballymount Road, Walkinstown, DUBLIN 12.

Tycooly International Publ. Ltd., 6 Crofton Terrace, Dun Laoghaire Co., DUBLIN.

Islandia: Snaebjörn Jonsson & Co., H.F. Hafnars-traeti 9, REYKJAVIK.

Israel: A.B.C. Bookstore Ltd., P.O. Box 1283, 71, Allenby Road, TEL AVIV 61000.

Italia: LICOSA (Libreria Commissionaria Sansoni S.p.A.), via Lamarmora 45, Casella postale 552, 50121 FIRENZE; FAO Bookshop, Via delle Terme di Caracalla, 00200 ROMA.

Jamahiriyá Árabe Libia: Agency for Development of Publication and Distribution, P.O. Box 34-35, TRIPOLI.

Jamaica: Sangster's Book Stores Ltd., P.O. Box 366, 101 Water Lane, KINGSTON. University of the West Indies Bookshop, Mona, KINGSTON.

Japón: Eastern Book Service Inc., 37-3 Hongo 3-chome, Bunkyo-Ku, TOKIO 113.

Jordania: Jordan Distribution Agency, P.O.B. 375, AMMAN.

Kenya: East African Publishing House, P.O. Box 30571, NAIROBI.

Kuwait: The Kuwait Bookshop Co. Ltd., P.O. Box 2942, KUWAIT.

Lesotho: Mazenod Book Centre, P.O. MAZENOD.

Líbano: Librairies Antoine A. Naufal et frères, B.P. 656, BEYROUTH.

Liberia: Code and Yancy Bookshops Ltd., P.O. Box 286, MONROVIA.

Leichtenstein: Eurocan Trust Reg., P.O. Box 5, SCHAAN.

Luxemburgo: Librairie Paul Bruck, 22, Grand-Rue, LUXEMBOURG.

Madagascar: Commission nationale de la République démocratique de Madagascar pour l'Unesco, B.P. 331, ANTANANARIVO.

Malasia: Federal Publications, Sdn. Bhd., Lot 8238 Jalan 222, Petaling Jaya, SELANGOR, University of Malaya Co-operative Bookshop, KUALA LUMPUR 22-11.

Mali: Librairie populaire du Mali, B.P. 28, BAMAKO.

Malta: Sapientzas, 26 Republic Street, VALLETTA.

Marruecos: *Todas las publicaciones:* Librería "Aux belles images", 281, avenue Mohammed-V, RABAT (CCP 68-74). Librairie des écoles, 122 Avenue Hassan II, CASABLANCA. *"El Correo" solamente*

(para los docentes): Commission nationale marocaine pour l'Unesco, 19, rue Oqba, B.P. 420, AGDAL RABAT (CCP 324-45).

Mauricio: Nalanda Co. Ltd., 30 Bourbon Street, PORT-LOUIS.

Mauritania: GRA.LI.CO.MA., 1, rue du souk X, Ave. Kennedy, NOUAKCHOTT.

México: SABSA, Insurgentes Sur n.º 1032-401, MÉXICO 12, D.F. Librería "El Correo de la Unesco", Actipán 66, Colonia del Valle, MÉXICO 12, D.F.

Mónaco: British Library, 30, boulevard des Moulins, MONTECARLO.

Mozambique: Instituto Nacional do Livro e do Disco (INLD), avenida 24 de Julho 1921, r/c e 1.º andar, MAPUTO.

Nicaragua: Librería Cultural Nicaragüense, calle 15 de Septiembre y avenida Bolívar, apartado n.º 807, MANAGUA.

Niger: Librairie Mauclet, B.P. 868, NIAMEY.

Nigeria: The University Bookshop of Ife. The University Bookshop of Ibadan, P.O. Box 286, IBADAN. The University Bookshop of Nsukka. The University Bookshop of Lagos. The Ahmadu Bello University Bookshop of Zaria.

Noruega: *Todas las publicaciones:* Johan Grundt Tanum, Karl Johans Gate 41/43, OSLO 1. Universitets Kokhandelen Universitetsentree, P.O.B. 307, Blindern, OSLO 3. *"El Correo" solamente:* A/S Narvesens Litteraturtjeneste, Box 6125, OSLO 6.

Nueva Caledonia: Reprex SARL, B.P. 1572, NOUMEA.

Nueva Zelandia: Government Printing Office, Bookshops: Retail Bookshop-25 Rutland Street, Mail Orders-85 Beach Road, Private Bag C.P.O., AUCKLAND; Retail-Ward Street, Mail Orders-P.O. Box 857, HAMILTON; Retail-Cubacade World Trade Center, Mulgrave Street (Head Office) Mail Orders-Private Bag, WELLINGTON; Retail-159 Hereford Street Mail Orders-Private Bag, CHRISTCHURCH; Retail-Princes Street, Mail Orders-P.O. Box 1104, DUNEDIN.

Países Bajos: *Libros solamente:* Keesing Boeken B. V., Joan Muyskenweg 22, P.O. Box 1118, 1000 BC AMSTERDAM. *Publicaciones periódicas solamente:* D & N-FAYON B.V., P.O. Box 197, 1000 AD AMSTERDAM.

Pakistán: Mirza Book Agency, 65 Shahrah Quaid-e-azam, P.O. Box 729, LAHORE-3.

Panamá: Distribuidora Cultural Internacional, apartado 7571, zona 5, PANAMÁ.

Paraguay: Agencia de Diarios y Revistas, Sra. Nelly de Gracia Astillero, Pte. Franco n.º 580, ASUNCION.

Perú: Libería Studium, Plaza Francia 1164, apartado 2139, LIMA.

Polonia: Ars-Polona-Ruch, Krakowskie Przedmiescie 7, 00-068 WARSZAWA; ORPAN-Import, Palac Kultury, 00-901 WARSZAWA.

Portugal: Dias & Andrade Ltda, Livravia Portugal, rua de Carmo 70, LISBOA.

Puerto Rico: Librería "Alma Mater" Cabrera 867, Río Piedras, PUERTO RICO 00925.

Reino Unido: HMSO Publications Centre, 51 Nine Elms Lane, LONDRES SW8 5DR; Government Bookshops: Londres, Belfast, Birmingham, Bristol, Edinburgh, Manchester; Third World Publications, 151 Stratford Road, BIRMINGHAM B11 1RD. *Para los mapas científicos únicamente:* McCarta Ltd., 122 King's Cross Road, LONDRES WC1X 9DS. *Para ordenar pedidos:* HMSO, P.O. Box 276, LONDRES, SW8 5DT.

República Árabe Siria: Librairie Sayegh, Immeuble Diab, rue du Parlement, B.P. 704, DAMAS.

República de Corea: Korean National Commission for Unesco, P.O. Box Central 64, SEOUL.

República Democrática Alemana: Librairies internationales ou Bachhaus Leipzig, Postfach 140, 701 LEIPZIG.

República Dominicana: Librería Blasco, avenida Bolívar n.º 402, esq. Hermanos Deligne, SANTO DOMINGO.

Republica Unida del Camerún: Le Secrétaire général de la Commission nationale de la République unie du Cameroun pour l'Unesco, B.P. 1600, YAOUNDÉ. Librairie aux Messageries, Avenue de la Liberté, B.P. 5921, DOUALA; Librairie aux Frères Réunis, B.P. 5346, DOUALA; Librairie des Éditions Clé, B.P. 1501, YAOUNDÉ; Librairie Saint Paul, B.P. 763, YAOUNDÉ.

República Unida de Tanzania: Dar es Salaam Bookshop, P.O. Box 9030, DAR ES SALAAM.

Rumania: ILEXIM, Export-import, 3 Calea "13 Decembrie", P.O. Box 1-136/1-137, BUCAREST.

Senegal: Librairie Clairafrique, B.P. 2005, DAKAR. Librairie des 4 vents, 91 rue Blanchot, B.P. 1820 DAKAR.

Seychelles: New Service Ltd., Kingstate House, P.O. Box 131, MAHÉ. National Bookshop, P.O. Box 48, MAHÉ.

Sierra Leona: Fourah Bay, Njala University and Sierra Leone Diocesan Bookshop, Freetown.

Singapur: Federal Publications (S) Pte Ltd., Times Jurong, 2 Jurong Port Road, SINGAPORE 2261.

Somalia: Modern Book Shop and General, P.O. Box 951, MOGADISCIO.

Sri Lanka: Lake House Bookshop, Sir Chittampalam Gardner Mawata, P.O. Box 244, COLOMBO 2.

Sudán: Al Bashir Bookshop, P.O. Box 1118, KHARTOUM.

Suecia: *Todas las publicaciones:* A/BC.E. Fritzes Kungl, Hovbokhandel, Regeringsgatan 12, Box 16356, S-103 27 STOCKHOLM 16. *"El Correo" solamente:* Svenska FN-Förbundet, Skolgränd 2, Box 15050, S-10465 Stockholm. (Postgiro 184692). *Para las publicaciones periódicas solamente:* Wennergren-Williams AB, Box 3004, 9-104 25 STOCKHOLM.

Suiza: Europa Verlag, Rämistrasse 5, 8024 ZURICH. Librairie Payot, 6, rue Grenus, 1211 GENÈVE 11. Libraries Payot en Ginebra, Lausana, Basilea, Berna, Vevey, Montreux, Neuchatel y Zurich.

Suriname: Suriname, National Commission for Unesco P.O. Box 2943, PARAMARIBO.

Tailandia: Nibondh and Co., Ltd., 40-42 Charoen Krung Road, Siyaeg Phaya Sri, P.O. Box 402, BANGKOK. Suksapan Panit, Mansion 9, Rajdamnern Avenue, BANGKOK. Suksit Siam Company, 1715 Rama IV Road, BANGKOK.

Togo: Librairie évangélique, B.P. 378, LOMÉ. Librairie du Bon Pasteur, B.P. 1164, LOMÉ. Librairie universitaire, B.P. 3481, LOMÉ.

Trinidad y Tabago: National Commission for Unesco, 18 Alexandra Street, St. Clair, TRINIDAD W.I.

Túnez: Société tunisienne de diffusion, 5, avenue de Carthage, TUNIS.

Turquía: Haset Kitapevi A. S., Istiklâl Caddesi n.º 469, Posta Kutusu 219, Beyoglu, ISTAMBUL.

Uganda: Uganda Bookshop, P.O. Box 145, KAMPALA.

URSS: Mezhdunarodnaja Kniga, MOSKVA G-200.

Uruguay: Edilyr Uruguaya, S.A., Maldonado 1092, MONTEVIDEO.

Venezuela: Librería del Este, avenida Francisco de Miranda, 52, Edificio Galipán, apartado 60337 CARACAS. DILAE C.A. (Distribuidora Latinoamericana de Ediciones C.A.), calle San Antonio entre Av. Lincoln y Av. Casanova, Edificio Hotel

Royal, local 2, Apartado 50.304 Sabana Grande,
CARACAS.

Yugoslavia: Jugoslovenska Knjiga, Trg Republike
5/8, P.O.B. 36, 11-001 BEOGRAD. Drzavna Založba
Slovenije, Titova C. 25, P.O.B. 50-1, 61-000
LJUBLJANA.

Zaire: Librairie du CIDEP, B.P. 2307, KINSHASA.
Commission nationale zaïroise pour l'Unesco, Com-
missariat d'État chargé de l'éducation nationale,
B.P. 32, KINSHASA.

Zimbabwe: Textbook Sales (PVT) Ltd., 67 Union
Avenue, SALISBURY.

BONOS DE LIBROS DE LA UNESCO

Se ruega utilizar los bonos de libros de la Unesco para adquirir obras y periódicos de carácter educativo, científico o cultural. Para toda información complementaria, por favor dirigirse al Servicio de Bonos de la Unesco, 7, place de Fontenoy, 75700 París.

Los números aparecidos

A partir de 1978 esta *Revista* se ha publicado regularmente en español. Cada número está consagrado a un tema principal.

Vol. XXX, 1978

- N.º 1 La territorialidad: parámetro político
- N.º 2 Percepciones de la interdependencia mundial
- N.º 3 Viviendas humanas: de la tradición al modernismo
- N.º 4 La violencia

Vol. XXXI, 1979

- N.º 1 La pedagogía de las ciencias sociales: algunas experiencias
- N.º 2 Articulaciones entre zonas urbanas y rurales
- N.º 3 Modos de socialización del niño
- N.º 4 En busca de una organización racional

Vol. XXXII, 1980

- N.º 1 Anatomía del turismo
- N.º 2 Dilemas de la comunicación: ¿tecnología contra comunidades?

- N.º 3 El trabajo
- N.º 4 Acerca del Estado

Vol. XXXIII, 1981

- N.º 1 La información socioeconómica: sistemas, usos y necesidades
- N.º 2 En las fronteras de la sociología
- N.º 3 La tecnología y los valores culturales
- N.º 4 La historiografía moderna

Vol. XXXIV, 1982

- 91 Imágenes de la sociedad mundial
- 92 El deporte
- 93 El hombre en los ecosistemas
- 94 Los componentes de la música

Vol. XXXV, 1983

- 95 El peso de la militarización
- 96 Dimensiones políticas de la psicología
- 97 La economía mundial : teoría y realidad
- 98 La mujer y las esferas de poder

Edición francesa: *Revue internationale des sciences sociales*

(ISSN 0304-3037), Unesco, París (Francia).

Edición inglesa: *International social science journal*

(ISSN 0020-8701), Unesco, París (Francia).

Edición china: *Guóji shehui*

kexue zazhi, Gulouxidajie

Jia 158, Beijing (China).

Precio y condiciones de suscripción [A]

Precio del número: 34 F

Suscripción anual: 110 F

Se ruega dirigir los pedidos de suscripción a los agentes de ventas de la Unesco (*véase la lista al final del número*), quienes podrán indicar las tarifas en la moneda nacional.

Toda comunicación de cambio de dirección debe ir acompañada de la última banda de expedición.

Los artículos firmados expresan las opiniones de los autores y no necesariamente las de la Unesco.

Se pueden reproducir y traducir los textos publicados (excepto las ilustraciones y cuando el derecho de reproducción o de traducción esté reservado y señalado por la mención "© autor(s)") siempre que se indique el autor y la fuente.

Toda correspondencia relativa a la presente revista debe dirigirse al redactor jefe de la *Revista internacional de ciencias sociales*, Unesco, 7, place de Fontenoy, 75700 París.

Composición: Coupé S.A., Sautron

Impresión: Imprimerie des Presses Universitaires de France, Vendôme

© Unesco 1984