

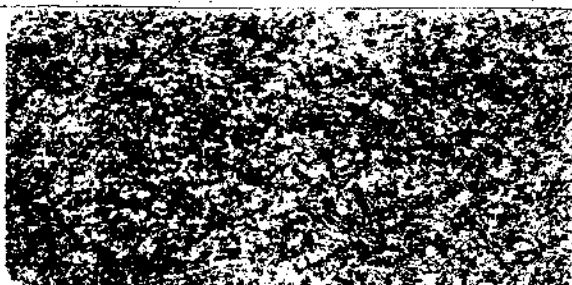
Yolanda Lastra

Sociolingüística para hispanoamericanos

Una introducción



El Colegio de México



122/C.H.

SOCIOLINGÜÍSTICA PARA HISPANOAMERICANOS

Una introducción

1 8 ABR 1999 *Sheila Thorne*
Fecha de vencimiento
BIBLIOTECA DANIEL COSIO VILLEGAS

1 5 DIC 1997 *Sheila Thorne*

2 1 MAR 1998 *Sheila Thorne*

2 3 FEB 1998 *Sheila Thorne*

2 6 FEB 1998 *Sheila Thorne*

2 7 ABR 1998 *Sheila Thorne*

1 9 MAY 1998 *Sheila Thorne*

1 8 FEB 1999 *Sheila Thorne*

0 3 MAY 1999 *Sheila Thorne*

16 JUN 1999
066100191

SOCIOLINGÜÍSTICA PARA HISPANOAMERICANOS

Una introducción

Yolanda Lastra de Suárez



EL COLEGIO DE MÉXICO

Biblioteca Daniel Gasto Villegas
EL COLEGIO DE MÉXICO, A. C.

350700

404
L349D

Open access edition funded by the National Endowment for the Humanities/Andrew W. Mellon Foundation Humanities Open Book Program.



The text of this book is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Portada de María Eugenia Vidales

Ilustración de la portada:
Molusco gasterópodo,
***Mudex mirabilis*.**
Colección Luis Aveleyra

Primera edición, 1992
D.R. © El Colegio de México
Camino al Ajusco 20
Pedregal de Santa Teresa
10740 México, D.F.

ISBN 968-12-0502-2

Impreso en México/Printed in Mexico

**A Joshua A. Fishman,
defensor incansable
de las “lenguas pequeñas”**

Contenido

Prólogo	9
Introducción	11
Abreviaturas	13
Símbolos empleados	15
I. El campo de la sociolingüística	17
II. Diversidad lingüística	27
1. Lengua y dialecto, 27; 2. El perfil sociolingüístico, 33; 3. Situaciones lingüísticas, 37	
III. La situación lingüística en América	65
1. Groenlandia, 68; 2. Canadá, 68; 3. San Pedro y Miquelón, 75; 4. Estados Unidos, 75; 5. Bermudas, 85; 6. México, 85; 7. Bahamas, 100; 8. Turcos y Caicos, 100; 9. Cuba, 100; 10. Islas Caimanes, 101; 11. Jamaica, 101; 12. Haití, 101; 13. República Dominicana, 101; 14. Puerto Rico, 102; 15. Guatemala, 102; 16. Belice, 106; 17. El Salvador, 110; 18. Honduras, 110; 19. Nicaragua, 112; 20. Costa Rica, 113; 21. Panamá, 114; 22. Islas Vírgenes (EUA), 115; 23. Islas Vírgenes Británicas, 115; 24. San Cristóbal y Nevis, 115; 25. Antigua y Barbuda, 116; 26. Montserrat, 116; 27. Guadalupe y Martinica, 116; 28. Dominica, 117; 29. Santa Lucía, 117; 30. San Vicente y Granadinas, 118; 31. Barbados, 118; 32. Granada, 119; 33. Trinidad y Tobago, 119; 34. Antillas Holandesas, 119; 35. Colombia, 121; 36. Venezuela, 126; 37. Guyana, 129; 38. Surinam, 131; 39. Guayana francesa, 132; 40. Ecuador, 132; 41. Perú, 134; 42. Bolivia, 139; 43. Brasil, 139; 44. Paraguay, 147; 45. Chile, 158; 46. Uruguay, 163; 47. Argentina, 164; 48. Malvinas, 169	
IV. Lenguas en contacto	171
1. Las lenguas en contacto según Weinreich, 172; 2. El bilingüismo según Haugen, 186; 3. La alternancia de códigos y los préstamos, 187; 4. La convergencia, 196; 5. Ejemplos americanos de contacto, 198; 6. Diglosia, 217	

V. Pidgins y criollos	227
1. Teorías sobre el origen de los pidgins, 231; 2. La criollización, 238; 3. La descripción de los criollos, 240; 4. La distribución de los criollos, 247; 5. Los criollos iberos, 250	
VI. Variación interna y cambio lingüístico	273
1. Los trabajos de William Labov, 273; 2. El cambio lingüístico, 294; 3. Variación y sexo, 306; 4. Otros autores, 310; 5. La variación en español, 322	
VII. Cambios lingüísticos externos	337
1. Expansión de las lenguas, 337; 2. Desplazamiento de las lenguas, 352; 3. Extinción de las lenguas, 363	
VIII. La lengua como medio de comunicación y símbolo de identidad	371
1. Lengua y nación, 371; 2. Etnicidad e identidad, 382; 3. Poder y solidaridad, 391; 4. Etnografía de la comunicación, 394; 5. Actitudes, 418; 6. Interacción social, 423	
IX. Aplicaciones de la sociolingüística	433
1. Planificación lingüística, 433; 2. Educación bilingüe, 494; 3. Otras aplicaciones, 469	
Referencias	475
Índice analítico	513
Índice onomástico	517

PRÓLOGO

La profesora Lastra me ha honrado al invitarme a ofrecer algunos comentarios introductorios acerca de *Sociolingüística para hispanoamericanos*, y asumo con gusto y con un gran sentido de humildad dicha encomienda. Mi gratitud se basa en un constante respeto personal y académico por la profesora Lastra. En las siguientes páginas tendrán la oportunidad de leer uno de los libros más completos que se hayan escrito en el campo de la sociolingüística. Una obra como ésta ya hacía gran falta desde hace décadas. Las consecuencias lingüísticas del colonialismo que trajo a los europeos a Sudamérica y a Norteamérica son un recordatorio permanente de la necesidad de que se realicen investigaciones sociolingüísticas y estudios sobre sus aplicaciones.

Pocos eruditos aparte de la profesora Lastra han mostrado poseer un dominio de la materia comparable con el suyo; la profesora ha examinado varias dimensiones universales del comportamiento lingüístico, colocándolas en un contexto histórico, cultural y geográfico. En todos los casos, de una situación lingüística a otra, demuestra un grado de comprensión humana y de sofisticación intelectual que rara vez han visto igual en la historia de la erudición lingüística.

Como todos los estudiosos de alto nivel, la profesora Lastra ofrece una gran cantidad de información compleja de un modo que es fácilmente accesible a una amplia gama de lectores, y no solamente a aquellos que tienen una formación lingüística. Y en este sentido, a fin de alcanzar un extenso auditorio de intelectuales, proporciona nociones esenciales respecto a cuestiones educativas de carácter práctico, para diversos grupos lingüísticos. Por la naturaleza misma del vocablo *sociolingüística*, uno reconoce el evidente carácter interdisciplinario de esta materia; la profesora Lastra brinda un panorama equilibrado y perspicaz del campo, que será útil tanto para los académicos experimentados como para los lectores no especialistas en la materia. Ésta es una de las aportaciones extraordinarias del libro: es sumamente detallado sin alejarse de lo práctico.

La autora cuenta con una conciencia aguda respecto a la historia mundial del lenguaje en términos culturales, sociológicos y lingüísticos. Esto se pone de manifiesto gracias a la amplia gama de bibliografía

lingüística internacional que cita en la presente obra. En la mayoría de los estudios sociolingüísticos hechos en el pasado, ha habido obvios conflictos entre distinguidos especialistas en este campo. La profesora Lastra se aparta de las tradiciones de polémica en la sociolingüística y emprende un viaje más positivo, uno que se basa en varias tradiciones eruditas e intelectualmente rigurosas. Ilustra esta diversidad en sus comentarios iniciales. Cualquier persona que se interese en el campo general de la sociolingüística o en sus subcampos relacionados —incluyendo estudios sobre las lenguas en contacto, el bilingüismo y la diglosia—, encontrará una abundancia de conocimientos en este libro que no tiene parangón en ninguna obra sobre esta materia.

No obstante, a manera de conclusión, me tomo la libertad de hacer algunas observaciones de tipo personal. Empecé diciendo que fue para mí un honor ser invitado a ofrecer estos comentarios iniciales, pero recibí un honor de igual magnitud en 1986, cuando la profesora Lastra fue a la Universidad de Texas en Austin como becaria visitante Fulbright, con inquietudes intelectuales que compartía conmigo, relacionadas con el campo del saber que yo había escogido. Aprendí de ella muchísimo más de lo que pude ofrecerle a cambio. Como ustedes verán, la profesora Lastra es una estudiosa verdaderamente excepcional. Durante nuestras pláticas planteaba, en forma continua, temas de discusión sumamente estimulantes, poniendo siempre en tela de juicio los matices filosóficos del estudio científico. Este libro constituye un testimonio de su minuciosa búsqueda de la excelencia ya que, sin duda alguna, representa una de las más sobresalientes evaluaciones de la sociolingüística que se hayan escrito en la historia del campo.

En mi calidad de estudioso afroamericano —lo cual es poco común— y como lingüista minoritario en Estados Unidos —lo cual es aún menos común—, quisiera dirigir su atención a las secciones finales del libro, que tienen que ver con el simbolismo lingüístico y sus aplicaciones conexas. La profesora Lastra posee una gran sensibilidad respecto a la gente, parecido al deseo de todo padre amoroso que espera el mejor futuro posible para sus hijos. Yo me crié en Los Ángeles y asistí a la escuela con muchos mexicano-estadounidenses, quienes a menudo sufrieron enormemente debido al hecho de que el inglés no era su idioma materno. Los sociolingüistas de todo el mundo estamos comprometidos a eliminar los prejuicios lingüísticos y otras formas de discriminación, y considero que *Sociolingüística para hispanoamericanos* mantiene la mejor tradición lingüística de respeto por todos los individuos, sin importar sus orígenes.

JOHN BAUGH
Profesor de Educación, Lingüística y Antropología,
Universidad de Stanford

INTRODUCCIÓN

Al dictar, durante muchos años, el curso de sociolingüística para los alumnos de posgrado que estudian lingüística hispánica en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM me di cuenta de la necesidad de un libro de texto en español. Los más adecuados estaban escritos en inglés o en francés y los alumnos no los leían con facilidad; además, parecía que los ejemplos siempre les eran ajenos y aunque les interesaban, los encontraban, por así decirlo, "exóticos". Por esas razones decidí escribir un texto para futuros alumnos, tanto de México como de otros países que se encontraran en una situación semejante: el libro está dedicado a estudiantes hispanoamericanos de lingüística que deseen seguir un curso introductorio de sociolingüística, definiendo ésta de una manera amplia e incluyendo lo que se suele llamar sociología del lenguaje, como se explica en el primer capítulo.

En el verano de 1986 obtuve una beca Fulbright para hacer uso de las bibliotecas de la Universidad de Texas en Austin. A mi regreso a México, dediqué un año sabático otorgado por la UNAM a la preparación del libro en el Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios de El Colegio de México. Allí tuve siempre el apoyo de la directora del Centro, Beatriz Garza Cuarón. Posteriormente, al reintegrarme al Instituto de Investigaciones Antropológicas de la UNAM continué el trabajo bajo sus auspicios. Su directora, Maricarmen Serra, también me apoyó constantemente.

Deseo agradecer la ayuda, los materiales y los consejos que me proporcionaron muchos amigos y colegas principalmente de Estados Unidos y de América Latina. En las referencias se citan los nombres de muchos de ellos, pero ése no es suficiente testimonio de gratitud por lo que, con peligro de olvidar los nombres de algunas de las personas que me enviaron sus trabajos, por lo que pido disculpas, mencionaré aquí sus nombres.

De manera muy especial, quiero agradecer las atenciones y la amistad que me brindó John Baugh en Austin. Mientras estaba en la Universidad de Texas conté además con el apoyo de muchas personas, entre ellas: Winfred Lehmann, Carlos y Yolanda Solé, Anthony Woodbury, Joel Sherzer, Ian Hancock, Frederick Hensey, Brian Stross, Nicholas Hopkins, Kathryn Josserand, R. Hopper, Joseph y Betty Mattluck, Carolyn Mac-

Kay, Doreen Goyer y, por último, Frances Karttunen, quien, además, propició una corta visita a Austin en el verano de 1990 que aproveché para visitar una vez más la biblioteca de la Universidad.

Crawford Feagin empezó a ayudarme desde antes de que yo iniciara las pesquisas necesarias para el libro. Joshua Fishman me proporcionó sabios consejos y materiales muy útiles. Entre los amigos y colegas que me enviaron materiales de los Estados Unidos se encuentran: Rudolph Troike y Muriel Saville Troike, Paul Garvin, Lucy Briggs, Dell Hymes, Martha Hardman, C. Silva Corvalán, Don Burns, F. Nuessel, R. Brown, Colette Craig, Garland Bills, William Bright, Norman McQuown, G. Escure y C. Scotton. De Canadá, Shana Poplack me envió casi todas sus publicaciones sobre bilingüismo, y Edward Colhoun (q.e.p.d.) me proporcionó muchos otros datos. Desde España me mandó muchos de sus trabajos Germán de Granda; Elizabeth Welsh me envió el suyo desde Inglaterra y Uta von Gleich desde Alemania.

Entre los latinoamericanos que me prestaron ayuda están Adolfo Constenla Umaña de Costa Rica; Paula Bentivoglio, Esteban Mosonyi y Jorge Mosonyi de Venezuela; L.E. López del Perú; Leopoldo Wigdorsky, Alba Valencia, Adalberto Salas y Arturo Hernández de Chile; Beatriz Fontanella, Ricardo Nardi (q.e.p.d.), Inés Quant, E. Biondi, L. Golluscio, y H. Jamieson de Argentina; Adolfo Elizaincín de Uruguay; Stella Bortoni y Aryón Rodrigues de Brasil. En México me abrió generosamente su biblioteca Enrique Hamel; Otto Schumann, gran conocedor de la situación lingüística de México y Centroamérica, contestó muchas preguntas y Martha Muntzel, S. Steckbauer y Carolyn MacKay me proporcionaron publicaciones.

Les doy las gracias también a las personas que han leído partes del manuscrito, o que lo han leído en su totalidad: Ángeles Soler, Alejandro de la Mora, Rebeca Barriga, Crawford Feagin, Carlos Patiño y Carolyn MacKay. A Blanca Luz Pulido le agradezco su trabajo editorial. Naturalmente que los errores que queden son de mi responsabilidad.

Por último, agradezco a mis alumnos su paciencia, gracias a la cual pude ir desarrollando este trabajo que espero les sea de utilidad a otros compañeros suyos.

México, D.F., 10 de septiembre de 1990

ABREVIATURAS

<i>AA</i>	<i>American Anthropologist</i>
<i>AL</i>	<i>Anthropological Linguistics</i> , Bloomington, Indiana
ALFAL	Asociación de Lingüística y Filología de América Latina
BAE	Bureau of American Ethnology
<i>BFUCH</i>	<i>Boletín de Filología de la Universidad de Chile</i> , Santiago
CIESAS	Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social
ENAH	Escuela Nacional de Antropología e Historia
EUDEBA	Editorial Universitaria de Buenos Aires
GUM	Georgetown University Monographs
<i>IJAL</i>	<i>International Journal of American Linguistics</i> , Chicago, Illinois
<i>IJSL</i>	<i>International Journal of the Sociology of Language</i> , Berlín
JL	<i>Journal of Linguistics</i> , Linguistic Association of Great Britain, Cambridge University Press, Cambridge, Inglaterra
<i>JMMD</i>	<i>Journal of Multilingual and Multicultural Development</i> , Clevedon, Avon, Inglaterra
<i>LinS</i>	<i>Language in Society</i> , Cambridge, Inglaterra
<i>Lg</i>	<i>Language</i> , Baltimore, Maryland
<i>LPLP</i>	<i>Language Problems and Language Planning</i> , University of Texas Press
MIT	Massachusetts Institute of Technology
<i>NRFH</i>	<i>Nueva Revista de Filología Hispánica</i> , El Colegio de México, México
PILEI	Programa Interamericano de Lingüística y Enseñanza de Idiomas
<i>RLA</i>	<i>Revista de Lingüística Aplicada</i> , Concepción, Chile
<i>REL</i>	<i>Revista Española de Lingüística</i> , Editorial Gredos, Madrid.
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México

SÍMBOLOS EMPLEADOS

Se transcriben los símbolos usados originalmente por los autores citados, por lo que en la lista hay más de un símbolo para algunos sonidos.

Una letra entre () se refiere a una variable.

Una letra entre < > se refiere a que el símbolo es ortográfico.

- C^h consonante aspirada
- C' consonante palatalizada
- C'' consonante glotalizada
- Ç consonante ensordecida
- ɖ oclusiva retrofleja
- K^w oclusiva labiovelar
- q oclusiva posvelar sorda
- ʔ cierre glotal
- G oclusiva uvular sonora
- ɕ africada palatal sorda
- c africada palatal sorda (en los ejemplos de comanche); africada dental sorda en otros ejemplos
- ʝ africada palatal sonora
- λ africada lateral
- ŋ nasal velar
- ɸ fricativa bilabial sorda
- ʃ fricativa palatal sorda
- x fricativa velar sorda
- β fricativa bilabial sonora
- z fricativa dental sonora
- ʒ fricativa palatal sonora
- ɣ fricativa velar sonora
- θ fricativa apicodental sorda
- ð fricativa apicodental sonora
- ɾ fricativa laminoalveolar sonora (=r asibilada)
- ɻ vibrante simple ("flap")

- R vibrante uvular
- ʀ fricativa uvular sonora
- λ lateral alveopalatal
- ɭ lateral alveopalatal
- j semivocal palatal
- y semivocal palatal
- V: vocal larga
- V¹ 1a vocal se cierra más
- V^T 1a vocal se abre más
- iy vocal anterior cerrada alta con deslizamiento
- I vocal anterior cerrada baja
- i̥ vocal anterior cerrada alta sorda
- ɛ vocal anterior intermedia baja
- æ vocal anterior abierta baja
- i vocal central cerrada alta
- ɨ vocal central cerrada alta (redondeada)
- ɪ vocal central cerrada alta sorda
- ə vocal central intermedia alta
- Λ vocal central intermedia baja
- œ vocal anterior intermedia baja redondeada
- ɐ vocal abierta redondeada
- ɑ vocal posterior abierta
- U vocal posterior cerrada baja redondeada
- ɔ vocal posterior intermedia baja redondeada
- ɤ vocal posterior cerrada media no redondeada (véase Ladefoged, 1990)

I. EL CAMPO DE LA SOCIOLINGÜÍSTICA

La sociolingüística difiere de otros campos que han estudiado la relación entre la sociedad y el lenguaje en que, siguiendo el punto de vista de la lingüística propiamente dicha, considera tanto a la lengua como a la sociedad como sistemas y no una mera colección de hechos. Es la interdisciplina que interesa tanto a sociólogos como a lingüistas y que estudia no ya la lengua como sistema sino su uso estructurado y sus relaciones con la sociedad y que al mismo tiempo revela características de la estructura de la sociedad.

Las relaciones entre lengua y sociedad ciertamente han interesado a algunos estudiosos del lenguaje desde siempre, pero se referían a ellas como hechos anecdóticos, o para explicar cambios lingüísticos en una lengua estudiando su historia externa.

También los dialectólogos, que al querer demostrar a los neogramáticos que los cambios lingüísticos sí tenían excepciones, se dedicaron a estudiar la variación lingüística correlacionada principalmente con la distribución geográfica, pero al hacer esto ponían en mapas distribuciones de formas que revelaban hechos sociales. Los cambios se originan en ciudades de prestigio y se difunden a las zonas aledañas y posteriormente a otras más lejanas, pero no tocan a las marginadas, que pueden serlo por razones puramente geográficas, pero que generalmente coinciden con las sociales.

Saussure, siguiendo a Durkheim, afirma que el lenguaje es un hecho social, pero en la práctica se interesa por el sistema lingüístico nada más. A partir de entonces las corrientes estructurales se interesan en la lengua por sí misma, principalmente por la forma y no por sus relaciones con los hechos sociales. Los lingüistas antropólogos americanos (Boas, 1911, Sapir, 1912, Whorf [Carroll ed., 1956]), por el contrario, sí se interesan por la relación entre la lengua y la cultura.

En los Estados Unidos, mientras los postbloomfieldianos (que ya no Bloomfield mismo, véase su capítulo sobre significado en su libro *Language*, 1933) trataban de hacer descripciones gramaticales haciendo caso omiso del significado, desdeñando como poco científico al que se atreviera

a apoyarse en cuestiones semánticas, no desdeñaban el estudio de la lengua y la cultura. En los años cincuenta se llevaron a cabo simposios para dilucidar la teoría de Whorf (Hoiyer, 1954) y en muchas universidades se ofrecían cursos de lengua y cultura donde se trataban relaciones entre estructuras lingüísticas, generalmente de lenguas amerindias y otras lenguas de interés antropológico (no las lenguas internacionales como el francés o el inglés), y las culturas de sus hablantes.

El estructuralista americano más rígido, que en una época estudiaba sólo distribuciones de formas, Zellig Harris, fue el maestro de Chomsky, quien en 1957 empezó a revolucionar la lingüística. Pero, por la misma época, había estudiosos del bilingüismo (Weinreich, 1953; Haugen, 1956) que sí se interesaban por las relaciones entre lengua y sociedad. Por otra parte, los sociólogos como Hertzler (1965) se dedicaban a la sociología del lenguaje. En Europa también hubo precursores, entre ellos Marcel Cohen (1956) y, remontándonos más lejos, Meillet, que en 1919 publica *Les langues dans l'Europe Nouvelle*.

Hemos mencionado ya que lengua, cultura y sociedad son algunos de los temas que dan origen a la trama de la sociolingüística moderna, pero antes de seguir adelante, habría que hacer una pausa para explicar estos términos más ampliamente.

En español hacemos la distinción entre *lengua* y *lenguaje*. En general usamos *lengua* para referirnos a una lengua en particular y *lenguaje* como algo más genérico. Un ser humano no puede poseer el lenguaje como tal, sino que normalmente posee una lengua en particular. Nos referimos a las lenguas naturales, porque los matemáticos, por ejemplo, llaman a sus sistemas de notación "lenguas", pero son artificiales. Otros sistemas de comunicación, como el de los animales o los que se derivan del lenguaje humano, no son lenguas propiamente dichas. Las lenguas son sistemas de símbolos arbitrarios que los seres humanos utilizan para la comunicación. Los símbolos son orales y se sobreentiende que la escritura se deriva de la lengua. Los símbolos son arbitrarios en el sentido de que la gran mayoría son morfemas (salvo en el caso de onomatopeyas como *tilín tilín, quiquiri-qui*) en los que no hay relación entre la forma y el significado. No podemos predecir el significado de *casa*, *house* o *maison* por su forma, ni la forma que va a tener un significado *x* en una lengua *y*.

Según Chomsky la *lengua* es un conjunto (finito o infinito) de oraciones, cada una finita en su tamaño y constituida por un conjunto finito de elementos (Chomsky, 1957, 13). Lo importante de esta definición es que la lengua puede ser infinita: piénsese en la creatividad del lenguaje. Sin ser poetas, diariamente decimos cosas que nadie había dicho antes y, sin embargo, la gente nos entiende. El conjunto finito de elementos al que se refiere Chomsky es el conjunto de fonemas de la lengua, en nuestro caso

los veinticuatro fonemas del español. Con éstos construimos morfemas como *casa*, *la*, *-aba*, y formamos palabras como *casa*, *estaba* y oraciones como *La casa estaba ahí*. Esta característica del lenguaje, de ser infinito a pesar de estar construido con base en un conjunto de elementos finitos es lo que se ha llamado la doble articulación del lenguaje y es lo que lo diferencia de los sistemas de comunicación animal.

El término *cultura* se usa en el sentido de refinamiento o de conocimientos adquiridos cuando decimos que una persona es culta, pero antropológicamente se refiere a todos los conocimientos que un individuo adquiere para poder funcionar como parte de su grupo social, tales como la lengua, sus usos, las costumbres, la religión, las creencias y los valores.

La *sociedad* es un grupo relativamente independiente de individuos que se rige por ciertos principios de organización interna, que habita cierto territorio y que tiene una cultura distintiva.

La sociología se ocupa de estudiar a las sociedades, la etnología a las culturas y la lingüística a las lenguas. Los que describen las culturas son etnógrafos, pero cuando se ocupan de compararlas y de hablar de ellas teóricamente se consideran etnólogos. Según un punto de vista, la lingüística, junto con la etnología, la antropología física y la arqueología son ramas de la antropología, pero según otros, la lingüística es una ciencia autónoma. Sea como fuere, hay obvias relaciones entre antropología, sociología y lingüística. Una distinción entre las dos primeras es que los antropólogos generalmente estudian sociedades llamadas primitivas, es decir pequeñas, poco complejas y no industrializadas, en tanto que los sociólogos estudian más bien sociedades más grandes, complejas e industrializadas. Es cuestión de énfasis: hay sociología rural y antropología social, por ejemplo, de manera que unos y otros podrían coincidir en el estudio de un mismo grupo humano. Pero por el hecho de que su campo de estudio diverge, la metodología de las dos ciencias difiere bastante. Los sociólogos prefieren las estadísticas, los cuestionarios y las muestras al azar, en tanto que los antropólogos prefieren las entrevistas y la observación participante. Tradicionalmente un etnólogo va al campo a vivir en una pequeña comunidad, aprende la lengua y pasa un año observando el ciclo entero de la vida diaria de la gente.

Podemos ahora referirnos a los orígenes de la sociolingüística. Aunque, como ya se mencionó, había habido interés esporádico en la interacción entre la estructura lingüística y la social, la interdisciplina no se desarrolló formalmente sino al principio de la década de los sesenta en Estados Unidos. En 1964 se celebró una conferencia en la Universidad de California en Los Ángeles, cuyas actas aparecieron dos años más tarde con el título de *Sociolingüistics* (Bright, 1966) y durante el verano del mismo año el Comité de Sociolingüística del Consejo de Investigación en las

Ciencias Sociales (SSRC) patrocinó un seminario dirigido por Ferguson en la Universidad de Indiana, realizado con el apoyo del Instituto Lingüístico de la Sociedad de Lingüística de América (ISA). Asistieron lingüistas y sociólogos que al principio enfrentaron problemas de comunicación, pero fue durante esa reunión donde se plantearon problemas y áreas de investigación que luego se fueron desarrollando rápidamente. En 1966 hubo otra reunión conjunta patrocinada por el SSRC sobre los problemas lingüísticos de las naciones en vías de desarrollo (Fishman, Ferguson y Das Gupta, 1968) y en 1968 otra sobre *pidgins* y criollos (véase el capítulo V), que sentó las bases para este campo de estudios (Hymes, 1970). Desde entonces proliferaron las reuniones interdisciplinarias y las publicaciones sobre sociolingüística y se empezó a enseñar esta disciplina en las universidades.

Hay varias maneras de enfocar el estudio de las relaciones entre la lengua y la sociedad. Un enfoque que atiende más a lo sociológico que a lo lingüístico y cuyo principal exponente es Fishman es el de la sociología del lenguaje que estudia, por ejemplo, qué lenguas se emplean en una nación y quién las emplea, para dirigirse a quién y en qué circunstancias (Fishman, 1970), el bilingüismo, el desplazamiento y el mantenimiento de las lenguas, la planificación lingüística y la estandarización de las lenguas.

Otro enfoque atiende más a lo lingüístico que a lo sociológico y estudia las variaciones de las lenguas y su correlación con aspectos sociales tales como edad, sexo, clase social. El representante más importante de este enfoque es Labov. El objeto de estos estudios no es nada más el de correlacionar aspectos lingüísticos con aspectos sociales sino el de descubrir cuál es la naturaleza de la variación, la estructura de los sistemas lingüísticos y los mecanismos del cambio lingüístico.

Se puede distinguir también entre macrosociolingüística y microsociolingüística. La primera se refiere a estudios relacionados con sociedades enteras y equivale, más o menos a la sociología del lenguaje, y la segunda estudia pequeños grupos que interactúan personalmente. Ésta incluye estudios de variación, pero también muchos otros, como los de redes de interacción, y todos aquellos que tienen al comportamiento lingüístico como dato; por ejemplo, los estudios de interacción y los de bilingüismo.

Estos enfoques pueden verse desde el punto de vista sincrónico o diacrónico.

Dada la reciente aparición de la interdisciplina, no se puede decir que haya propiamente una teoría sobre la que se basen los estudios sociolingüísticos. Sin embargo, existen cuatro posibilidades de explicación de causa y efecto en las relaciones entre estructura social y estructura lingüística: la que considera que la lengua influye sobre la sociedad, cuyo principal exponente sería Whorf; la que considera que la sociedad influye sobre

la lengua; la que sostiene que las influencias van en ambas direcciones; y, por último, la que considera que tanto la lengua como la sociedad están determinadas por un tercer factor que sería la condición humana y que no sabemos lo suficiente como para afirmar qué relaciones existen entre lengua y sociedad. Ésta sería la posición con la que simpatizaría Chomsky, quien practica una lingüística asocial. Hymes (1972, 39), por su parte, afirma que las estructuras sociales y las lingüísticas están tan interrelacionadas que se tienen que estudiar simultáneamente.

Muchos sociolingüistas se inclinan por la segunda posibilidad, la que sostiene que la sociedad es determinante, y otros estudian la covariación entre fenómenos sociales y lingüísticos, pero probablemente la mayoría sería de la opinión de que las interrelaciones son mutuas (Grimshaw, 1972).

Los datos lingüísticos sirven para indicar las características sociales de los individuos. Bernstein, un sociólogo inglés, encuentra que las clases bajas, en general, emplean lo que él llama un código restringido, y que la clase media puede poseer tanto un código amplio como uno restringido. El código amplio es más complejo en cuanto a léxico y estructura gramatical y más apropiado para el manejo de lo que se enseña en la escuela. Por eso cree que los niños de clase baja que no poseen dicho código, obtienen bajas calificaciones (véase el capítulo VI).

Labov, por su parte, se concentra en el análisis fonológico y encuentra características de pronunciación que se asocian tanto a clase social, edad y sexo como a la actitud de los hablantes hacia la lengua. Sus métodos y teorías serán expuestos detalladamente en el capítulo VI. La relación entre la variación y el cambio lingüístico se esbozan en el mismo capítulo.

Gumperz ha mostrado la relación entre el uso de la *lengua estándar* (es decir, la variedad de prestigio que se ha codificado y que sirve de norma) y el dialecto en Noruega, y Poplack y otros han mostrado la relación entre la alternancia de códigos y diversas actitudes hacia el bilingüismo. Todo esto se trata en el capítulo IV.

Veremos también que el uso de la lengua varía según los participantes, la situación, y el tópico del que se habla (capítulo VIII). Además, en el nivel macrosociolingüístico hay cuestiones sociales que determinan la expansión de unas lenguas a costa de otras que se desplazan o se extinguen (capítulo VII). También se verá que hay dialectos que por razones sociales adquieren prestigio y se vuelven lenguas estándar (capítulo VIII). Veremos también que para describir la situación lingüística de una nación se deben tomar en cuenta ciertos factores lingüísticos y demográficos. En el capítulo II se explica esto y se ejemplifica con la situación de algunos países de Europa, África y Asia. En el capítulo III se describe con detalle la situación

lingüística de las Américas, que es de interés para los que vivimos en Hispanoamérica.

En situaciones sociales muy especiales se desarrollan los *pidgins*, códigos mezclados, que no son la lengua nativa de nadie y que pueden durar poco tiempo, sólo mientras las circunstancias los hacen necesarios, o estabilizarse y prolongarse en el tiempo como el *pidgin* chino, o más aún, y adquirir hablantes nativos hasta convertirse en un idioma criollo, como sucede con el criollo francés de Haití. Cuando las circunstancias sociales lo permiten, los idiomas criollos se pueden incluso estandarizar como es el caso del indonesio bahasa. Los *pidgins* y criollos se tratan en el capítulo v.

Veamos ahora las definiciones de sociolingüística que dan Bright, lingüista-antropólogo y uno de los fundadores de nuestra interdisciplina, y Trudgill, un connotado sociolingüista inglés. Bright (1966) señala que la tarea del sociolingüista es mostrar las variaciones sistemáticas correlacionadas de la estructura lingüística y la estructura social e incluso mostrar una relación causal en una dirección o en otra. Gracias a la sociolingüística los idiomas no se consideran homogéneos. Lo que antes se llamaba "variación libre" ahora se explica como diferenciación social sistemática. La sociolingüística estudia la diversidad que se explica según las características del emisor (el hablante), el receptor (el oyente) y el ambiente o situación social. Según Bright, hay además diversos enfoques, el sincrónico y el diacrónico. La sociolingüística estudia actitudes y grado de diversidad, ya sea dialectal o de multilingüismo. Por último, la sociolingüística puede tener aplicaciones técnicas. Sirve, en primer término, para diagnosticar la estructura social en general y ciertos fenómenos sociales especiales. Por ejemplo se puede distinguir por el habla un tipo de situación formal o la clase o casta de un individuo. Sirve, en segundo lugar, para explicar fenómenos lingüísticos históricos, es decir, el cambio lingüístico está relacionado con cuestiones sociales. En tercer lugar, tiene aplicaciones prácticas para la planificación lingüística.

Trudgill (1983) dice que "sociolingüística" significa diversas cosas para diferentes personas y aclara que todos están de acuerdo en que tiene que ver con lengua y sociedad, pero que no incluye todo lo que se podría tratar bajo el título de "lengua y sociedad". Según él, hay tres tipos de personas dedicadas al estudio de las relaciones entre la lengua y la sociedad. El primero tiene objetivos puramente lingüísticos; el segundo tiene objetivos parcialmente lingüísticos y parcialmente sociológicos; y el tercero, objetivos exclusivamente sociológicos. Por supuesto que si colocamos a estudiosos o a estudios en estas tres casillas, habrá problemas, pero a grandes rasgos se pueden clasificar así. El primer tipo de estudios es el de descripciones de lenguas habladas en cierto contexto social. A él pertene-

ce la obra de Labov y sus discípulos, pero hay que hacer hincapié en que, como ya se dijo, a Labov no le interesa el correlacionismo en sí sino que sus miras son teóricas. Otros lingüistas que también estudian el habla en su contexto social se interesan en la relación de la psicología con la interacción conversacional, la influencia de las redes sociales en la dialectología urbana y en los factores sociales y psicológicos, tales como la ambición social o el ajuste lingüístico al habla del interlocutor.

A la segunda categoría, según Trudgill, la de estudios de objetivos tanto sociológicos como lingüísticos, pertenecen la sociología del lenguaje, la psicología social del lenguaje, la lingüística antropológica, la etnografía de la comunicación y el análisis del discurso. Los estudios de bilingüismo de la sociología del lenguaje se relacionan con los estudios puramente lingüísticos de la interferencia. La noción de repertorio verbal de la sociología del lenguaje y la de competencia comunicativa de la etnografía de la comunicación interesan para saber si se debe extender el uso de Chomsky de la competencia gramatical a la competencia comunicativa.

A la tercera categoría pertenecería la etnometodología, cuyos datos son del habla, pero cuyo objetivo es entender los conocimientos prácticos que la gente tiene sobre su propia sociedad. Trudgill considera que la etnometodología no pertenece a la sociolingüística.

Las reflexiones que hacen tanto Bright como Trudgill son muy válidas. Los comentarios de Bright son aún vigentes. Los de Trudgill nos permiten darnos cuenta de que el campo se ha diversificado mucho y ha proliferado de tal manera que es posible tener varios puntos de vista sobre lo que se debe considerar como propiamente sociolingüístico.

En este libro se aceptan las dimensiones de Bright y un tanto las de Trudgill. A la sociolingüística pertenecen el estudio de la variación (aunque bien podría llamársele lingüística en su contexto social como lo hace Labov, 1972) y la sociología del lenguaje o macrosociolingüística. La lingüística antropológica para Trudgill es lo que yo llamaría etnolingüística y aquí se considera un campo aparte. A él pertenecen los estudios de la etnociencia, que investigan cómo cada cultura organiza cognoscitivamente los fenómenos del mundo, por ejemplo los colores, los nombres de plantas y de animales.

La etnografía de la comunicación se considera parte importante de la sociolingüística. En cambio la etnometodología, el análisis conversacional, el análisis del discurso y la pragmática no se incluyen. La etnometodología surge de los trabajos pioneros de Garfinkel (1967). Su interés principal es comprender las maneras en que la gente entiende la vida diaria. Los etnometodólogos han estudiado mucho los turnos de la conversación y han formulado conceptos como el de par adyacente (por ejemplo que una pregunta presupone una respuesta y que la ausencia de una respuesta se

puede ver como una ausencia significativa, tal vez como una negativa). La etnometodología ha influido en Gumperz, que estudia la interacción, y cuyos trabajos se esbozan en el capítulo VIII.

El análisis conversacional es el estudio de conversaciones para revelar su estructura. Se estudian, por ejemplo, conversaciones telefónicas que en cada país empiezan de un modo convencional y siguen ciertas reglas rígidas. También hay reglas sobre cuándo se puede hablar y cuándo callar, sobre los turnos que se toman en una conversación, etc. Nos referiremos a estos estudios cuando tengan consecuencia para el estudio de la etnografía de la comunicación.

El análisis del discurso es un campo nuevo y vastísimo. Hay en él varios enfoques. Uno define su área como el estudio de las relaciones gramaticales que van más allá de la oración. Se puede estudiar lingüísticamente la cohesión y la coherencia de un párrafo, un texto más largo, una conversación o hasta un género literario. Otro enfoque estudia más bien el contenido del discurso relacionándolo con su forma lingüística. El primer tipo pertenecería más propiamente a la lingüística pura que a la sociolingüística. El segundo enfoque es más difícil de asir. En él hay influencia de Grice, quien postula el principio cooperativo, de manera que los que participan en una conversación puedan dar por hecho la intención de cada uno para ser comprendido y mantener la comunicación. El principio cooperativo emplea cuatro máximas: cualidad (di sólo lo que creas ser verdad); cantidad (di sólo lo necesario); relevancia (di sólo lo que venga al caso); y manera (sé perspicaz, no seas ambiguo). Las máximas no funcionan para describir la ironía y son etnocéntricas como señala Hymes (1986). Los navajos, por ejemplo, le dicen la verdad a sus parientes, pero no a sus vecinos, los zuni, o sea que el principio cooperativo no funciona universalmente.

La pragmática se relaciona con la sociolingüística, pero se excluye por ser ya en sí todo un campo de estudio influido por la filosofía del lenguaje. Estudia el uso de las formas lingüísticas en su contexto, por ejemplo, le interesa saber por qué si entro a un cuarto y digo "¡Uy, qué frío hace!", alguien se levanta y cierra la ventana. Yo no dije: "Por favor cierra la ventana". Sin embargo mi comentario hizo las veces de pedido. La pragmática nace del interés por estudiar los actos de habla dentro de la filosofía. Searle, influido por Austin, ve cinco tipos básicos de actos de habla:

1) Representativos o asertivos. Comprometen al hablante a que algo que afirma venga al caso.

2) Directivos. Se trata de que el oyente haga algo.

3) Comisivos. Se trata de que el hablante se comprometa a desarrollar futuras acciones.

4) Expresivos. Expresan un estado psicológico (felicidad, desesperación).

5) Declarativos. Establecen correspondencia entre el contenido proposicional y la realidad.

La opinión no se estudia en este marco. Si se estudiaran los actos de habla a partir del comportamiento observado se llegaría, según Hymes (1986), a una taxonomía diferente de la de Searle.

Por último, aclaramos que este libro toma en cuenta los trabajos básicos de sociolingüística, pero que se le ha dado prioridad a la bibliografía que va de 1972 a 1986. De 1964 a 1972 se sentaron muchas bases para la constitución de la interdisciplina. Sin embargo, en 1972 empezaron a publicarse muchos libros importantes y se puede decir que el campo alcanzó cierta madurez, por ello se ha seleccionado esa fecha, que no es del todo arbitraria. En cada capítulo, después de explicar el tema y su problemática se dan ejemplos relacionados con Hispanoamérica y con tópicos de interés para hispanohablantes, ya que el libro está dedicado a estudiantes de habla española de este continente.

LECTURAS SUGERIDAS

Para un esbozo de la dialectología tradicional, véase el capítulo de Charles F. Hockett sobre "La geografía lingüística" en su *Curso de lingüística moderna*, versión española. Buenos Aires: Eudeba, 1971.

Para ahondar sobre definiciones de cultura, véase Kahn J.S. (ed., 1975).

Sobre la llamada hipótesis de Whorf, que en realidad no es de él sino de los pensadores alemanes de Herder a Humboldt, que sirvió para desencadenar una larga serie de estudios sobre la relación entre lengua, cultura y pensamiento, véase Whorf, "La relación entre lengua y pensamiento y conducta habituales", traducido al español en Garvin y Lastra (1974, pp. 125-152). También véase Fishman (1980 y 1982). En el primer estudio Fishman examina las dos maneras de interpretar la teoría de Whorf, la "hipótesis fuerte", que afirma que la lengua determina a la cultura, y la "débil" que se llama de "relatividad lingüística": Cualquier cosa se puede decir en cualquier lengua, pero la diferencia está en lo que se dice con facilidad. Cada hablante tiene que expresarse por medio de su lengua y esto lo obliga a usar las categorías que la lengua requiere, como géneros, plurales, aspectos verbales, etc. En el segundo estudio trata de lo que llama whorfianismo del tercer tipo, o sea el apreciar el valor de las lenguas "pequeñas", es decir, con pocos hablantes ya que valen por sí

mismas y conservan cosmovisiones únicas desarrolladas a través de los siglos.

Un libro útil sobre lingüística antropológica enfocada como lingüística descriptiva es el de Greenberg (1968).

Hymes (ed., 1964a) contiene la mejor colección de estudios sobre lengua, cultura y sociedad.

Sobre etnometodología, véase Garfinkel (1967).

Sobre el análisis de la conversación véase Schegloff (1972), y para una excelente reseña reciente del estudio del análisis de la conversación véase Deborah Schiffrrin (1988).

Para dos puntos de vista sobre el análisis del discurso, véanse Brown y Yule (1983) y Stubbs (1983).

Sobre pragmática, el texto más conocido es el de Stephen C. Levinson (1983).

II. DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA

1. LENGUA Y DIALECTO

La sociolingüística, al tratar de la relación entre lengua y sociedad, lógicamente se ocupa de variedades específicas de una lengua relacionadas con ciertos grupos sociales y así la diversidad es su tema central. Hace tiempo que los lingüistas se ocupan de diferencias lingüísticas correlacionadas con la localización geográfica de los hablantes, es decir de los dialectos de las lenguas. Así, es de suma importancia abordar los diferentes usos de los términos *lengua* y *dialecto* así como de algunos otros que han sido introducidos recientemente.

Como todos sabemos, en el habla de no especialistas el término dialecto es peyorativo; se refiere a una variedad popular, generalmente no estándar de la lengua, ya sea de carácter regional, rural o de clase baja. También se usa, por lo menos en México, para referirse a las lenguas indígenas, a las cuales, por tener sus hablantes un estatus social bajo, ni siquiera se les considera como lenguas. Los mismos hablantes se refieren a ellas despectivamente debido a la influencia de los maestros que les han inculcado desprecio hacia lo propio y todos suponen que la única lengua es la oficial. Este uso erróneo de la palabra dialecto muestra su connotación peyorativa.

Nos referiremos a la denotación principal de dialecto como una "subdivisión" de una lengua. Esta palabra, como explica Haugen (1966), viene del griego y debemos remontarnos a la situación lingüística de la Grecia antigua para explicar el uso actual del término por lo menos en Europa y América. Según Corominas (1961), "lenguaje" se atestigua en español entre 1220-1250. "Lengua" parece ser del siglo anterior, pero no queda claro con qué significado. El inglés *dialect* viene del griego y es una palabra culta del Renacimiento. Aparece primero en francés y luego en inglés en 1579. En español, según Corominas, data de 1604 y proviene del griego *diálektos* "manera de hablar", derivado de *dialégomai*, "yo converso".

En Grecia, en la época clásica, había tres variedades principales de la

lengua, pero no eran habladas sino escritas, y tenían los nombres de las regiones de donde provenían. Cada una se especializaba en ciertos usos literarios: el jónico para la historia, el dórico para la lírica coral y el ático para la tragedia. En esta época la lengua griega tenía tres normas escritas, pero se cree que dichas normas provenían de las formas habladas de las regiones respectivas. Posteriormente los dialectos desaparecieron y se sustituyeron por una norma griega única, la *koiné*, que era básicamente la forma de hablar de Atenas. De manera que el griego de la época helenística fue uno solo, el triunfante, basado en el dialecto del centro cultural y administrativo de los griegos.

La situación de la Grecia antigua ha sido el modelo para los usos posteriores de los términos lengua y dialecto. Como términos dentro de la lingüística, lengua se refiere a una lengua común antes de que se subdivida en dialectos o a una lengua común que resulta de la unificación. Dialecto siempre se subordina a lengua. Se puede decir que un dialecto *x* pertenece a la lengua *y*, pero no que *y* es una lengua del dialecto *x*.

Los franceses desarrollaron además el término *patois*, que se aplica a un dialecto hablado. Esto fue porque la palabra *dialecto* se reservó a variedades con formas escritas, dialectos regionales con literatura. Entonces el *patois* sería una variedad hablada, no literaria ni oficial. Aquí se introduce ya la dimensión de las funciones sociales de la lengua. El *patois* no tiene funciones de prestigio. En inglés *dialect* sirve tanto para la forma hablada como para la escrita, en el caso de que la tenga, y en español sucede otro tanto.

Cuando en el siglo XIX se estudiaron los dialectos lingüísticamente, fue para complementar el método comparativo (Bloomfield, 1933). Se mostró que las lenguas indoeuropeas no habían surgido de una comunidad lingüística uniforme, sino diferenciada ya dialectalmente antes de que aparécieran nuevas lenguas y que, además, algunas de las comunidades descendientes siguieron comunicándose entre sí y por lo tanto pueden tener innovaciones lingüísticas en común. La lingüística histórica demostró que las lenguas estándar no eran las más viejas y que los dialectos no eran "corrupciones" sino que las estándar habían surgido de los dialectos en ciertas circunstancias históricas. Durante un tiempo se creyó que los dialectos, por conservar elementos antiguos, eran una especie de forma prístina de algo muy antiguo. Por fin se vio que ni las lenguas estándar ni los dialectos tenían una relación directa con formas antiguas, y que diferentes cambios lingüísticos se llevan a cabo en diferentes porciones de un área lingüística. De esta manera, no había dialectos separados claramente unos de otros, sino que las variantes tenían diferentes distribuciones, que las *isoglosas* (las líneas que en un mapa dividen la distribución de diversos

rasgos lingüísticos) se entrecruzaban y que había “variación libre” a diestra y siniestra.

La geografía lingüística, o dialectología, demostró que casi cada aldea tenía sus propios rasgos fonéticos, léxicos o gramaticales, y que en cualquier área había una gran cantidad de isoglosas. Si examinamos la distribución de ‘palta’ vs. ‘aguacate’ en América, por ejemplo, veremos que en México, Centroamérica y Colombia se dice ‘aguacate’ pero que desde el área andina hacia el sur se dice ‘palta’. Éste es un ejemplo muy sencillo, que se debe a la influencia del náhuatl por una parte y del quechua por otra; otro ejemplo no relacionado con las lenguas indígenas sería el empleo de ‘pieza’ para ‘cuarto’ en Buenos Aires, mientras que en México es más común ‘recámara’; o el uso de ‘cerillo’ en México, que en otras partes se llama ‘fósforo’. En realidad, estos rasgos léxicos tienen una distribución bastante clara porque el español de América no ha tenido tiempo para diferenciarse, pero si examinamos cualquier atlas dialectal europeo, o la distribución de las variantes léxicas de algunas palabras en el náhuatl moderno, por ejemplo ‘techo’ o ‘jorobado’, veremos la gran variedad que existe y además el hecho de que las isoglosas rara vez van juntas (Lastra, 1986). Sin embargo, sí se les puede dar más peso a algunas que subdividen áreas de manera tajante o que corren juntas de manera paralela, lo que se llama un *haz de isoglosas*. Éste es el caso de las que van de este a oeste en Francia y la dividen en dos áreas culturales y lingüísticas que reflejan la división medieval del francés y del provenzal.

Cuando se establecen las divisiones lingüísticas de un área, se comparan con divisiones culturales. Cuando se conoce la historia como en el caso de Europa, se ve que coinciden las divisiones dialectales con antiguas divisiones políticas o eclesiásticas. Todo esto significa que lo lingüístico refleja lo social y que el factor principal para que las formas se asemejen es la densidad de comunicación. Mientras más comunicación hay, más se asemeja la forma de hablar de los interlocutores que continuamente la ajustan para poderse entender mejor. Donde hay diferencias lingüísticas hay menos comunicación y donde las diferencias son mayores o totales es que existe poca o ninguna comunicación. Por otra parte, cualquier grupo que por solidaridad interna se quiera diferenciar de otro realizará innovaciones lingüísticas. Ésta es una fuerza separadora que se contrapone a la del deseo de comunicarse entre miembros de grupos diversos.

En el sentido estructural, el criterio principal para saber qué es un dialecto y qué es una lengua es la relación genética. Si los dialectos tienen muchas formas *cognadas* (es decir, con el mismo significado y con formas semejantes y correspondencias fonéticas sistemáticas), tendrán un origen común. Además, lo más probable es que los dialectos geográficamente cercanos se entiendan entre sí. Si no, es probable que se consideren

lenguas distintas. Aquí se introduce el criterio de la *inteligibilidad mutua*, que es un criterio muy incierto. Lo lógico es pensar que cuando la gente se entiende es porque habla un mismo idioma y cuando habla distintos idiomas no se entiende.

Sin embargo el problema es más complejo. Se han hecho estudios de inteligibilidad mutua y muchas veces resulta que la inteligibilidad es relativa, que no es cuestión de entender o no entender otro dialecto, sino que se puede entender hasta cierto punto, y además que la inteligibilidad no siempre es mutua. Hay casos en que los hablantes de A entienden a los de B, pero no viceversa. Esto puede deberse a causas estructurales, pero también culturales: los chinos del área donde se emplea el mandarín entienden muy bien a los de Peipín, pero éstos no entienden todos los dialectos que circundan a la ciudad (Hockett, 1958). También se dan casos como el del zapoteco de Oaxaca, México, donde los habitantes de un pueblo declaran no entender a los de otro pueblo vecino porque ha habido pleitos de tierras o de agua; es cuestión de actitud y no de razones lingüísticas estructurales.

Hockett (1958) habla de la correlación entre el grado de inteligibilidad y la similitud estructural de los idiolectos en cuestión. Se refiere a idiolectos más que a dialectos, para simplificar la explicación. Un *idiolecto* es la manera de hablar de un individuo, en un cierto momento. Nótese que no se refiere a todas las maneras de hablar del individuo, ya que todos nosotros controlamos más de una. La similitud entre idiolectos implica inteligibilidad mutua, en tanto que cierta diversidad no implica necesariamente falta de inteligibilidad puesto que la gente puede entender códigos un tanto divergentes. Lo que uno no entiende es como si fuera ruido. Si nos comunicamos con alguien que habla parecido a nosotros, digamos por teléfono, y hay mucha estática, de todos modos le entendemos. Esto se debe a la redundancia que hay en la lengua. De la misma manera, gracias a la redundancia podemos entender a alguien que hable un dialecto bastante diferente del nuestro.

Si la gente se comunica es que sus idiolectos comparten rasgos comunes. Todo lo que esté fuera de lo compartido constituirá ruido de código. Pero aun cuando hay divergencias la comunicación se establece si la persona se acostumbra a entender formas que no dice nunca. Así existe un idiolecto productivo y otro pasivo. Éste es el caso ya mencionado de los chinos.

Si se suma lo compartido por los idiolectos con lo no compartido tenemos una especie de arsenal general de la lengua que constituye la pauta general. Este concepto nos permite tener un marco de referencia al hablar de diferencias entre dialectos.

Hockett también considera los dialectos desde el punto de vista de la

inteligibilidad y demuestra cómo por medio de cadenas pueden conectarse puntos que no se entienden entre sí. Éste es el caso de la Península Ibérica, donde los dialectos gallegos y leoneses unen al español con el portugués y los dialectos aragoneses con el catalán. El paso de un dialecto a otro es gradual, pero el paso de una lengua a otra es tajante. ¿Por qué? Porque lo que concebimos como lengua es en realidad una lengua estándar, sobrepuesta, que se ha extendido más allá de sus fronteras originales y que se utiliza como medio de comunicación entre hablantes de varios dialectos, por comodidad y porque se le atribuye prestigio y que en cierto momento se identifica con una nacionalidad, adquiere oficialización (aunque no sea explícita) la lealtad de los usuarios por asociársela a una patria. En general los gobiernos protegen a la lengua estándar, la que se usa en asuntos oficiales y en la enseñanza debido a su papel homogeneizador ya que estimula la cohesión interna. También se hace hincapié en otras clases de diferencias entre los pueblos para lograr la lealtad hacia la nación.

La Revolución Francesa condenó a los dialectos como restos de la sociedad feudal. Los dialectos son peligrosos porque son lenguas en potencia y desunen a la nación. Por esta razón, aun ahora los franceses no cuentan en sus censos a los hablantes de bretón, que es una lengua celta muy distinta del francés, y menos a los de provenzal, que sí está emparentado genéticamente con el francés y tuvo literatura muy importante.

La lengua estándar debe escribirse. Ferguson (1962) considera que muchas de las lenguas del mundo no tienen escritura (E0), y las que sí tienen se pueden clasificar como (E1), que se escriben normalmente; (E2) son aquellas en las que se publican investigaciones originales en las ciencias físicas y (E3) son las lenguas en que aparecen traducciones y resúmenes de los trabajos científicos hechos en otras lenguas. Clasifica la estandarización en tres categorías (S0) que serían las lenguas con poca estandarización como el kurdo, que tiene variaciones dialectales, y en el que ningún dialecto domina como norma. (S1) incluye casos como el del armenio que tiene dos estándares: uno del este y otro del oeste; el griego, donde hay una forma conversacional y otra formal y escrita (véase diglosia en el capítulo IV); el del serbocroata, que tiene dos normas basadas en diferencias religiosas y culturales; el hindi-urdu, por su parte, es un caso de estandarización más complicada donde existen diferentes estándares regionales además de los dos principales: el hindi lo utilizan los hindúes; toma el vocabulario culto del sánscrito y su escritura es el devanagari, en tanto que el urdu es utilizado por los musulmanes, que toman su vocabulario culto del persa y escriben con una escritura adaptada del árabe-persa (Gumperz y Naim, 1960). La categoría (S2) se refiere a una lengua que tiene una sola norma aceptada generalmente, como el caso del sueco. La historia típica de un estándar es la del francés: cuando la gente empezó a

tenerle lealtad al gobierno central, éste también desarrolló lealtad hacia el francés, que se volvió así símbolo de unidad.

Como se ha visto, no siempre es fácil saber qué es una lengua y qué es un dialecto. Hay criterios lingüísticos de semejanza estructural y de relación genética para determinar qué es un dialecto, pero los mismos criterios sirven para determinar qué es una lengua. El criterio de inteligibilidad mutua es bastante relativo, y así, para definir a una lengua se tiene que recurrir a criterios extralingüísticos, como el hecho de que una lengua estándar se haya identificado con una nación. En Francia se habla francés y aunque los dialectos fronterizos de este idioma y los del otro lado de la frontera con Italia sean muy semejantes, se considera que los del lado francés son dialectos del francés y los del lado italiano del italiano sin recurrir a criterios lingüísticos sino puramente políticos.

En vista de que el término dialecto es peyorativo en el habla no técnica, y aunque no lo es para ningún lingüista, ahora se utiliza mucho el término *variedad*, que es completamente neutral y que Ferguson y Gumperz (1960) definen como "un conjunto de pautas lingüísticas lo suficientemente homogéneas para analizarse con las técnicas de la descripción lingüística sincrónica y que tiene un repertorio de elementos y de sus ordenamientos o procesos, y con suficiente amplitud semántica como para funcionar en todos los contextos normales de la comunicación" (p. 3). Estos mismos autores definen *lengua* como "todas las variedades (desde una, hasta una gran cantidad) que comparten una variedad sobrepuesta, como por ejemplo un estándar literario, y que se asemeja en fonología y gramática a las variedades incluidas y que, o bien son mutuamente inteligibles, o están conectadas por una serie de variedades mutuamente inteligibles" (p. 5). Definen *dialecto* como "un conjunto de una o más variedades de una lengua que comparten por lo menos un rasgo o combinación de rasgos que lo diferencian de otras variedades de la lengua y que puede ser tratado como una unidad ya sea por razones lingüísticas o no lingüísticas" (p. 7).

Estas definiciones (traducidas por la autora) han sido citadas en innumerables publicaciones y tienen mucha aceptación. La de lengua tiene el defecto de equipararla a lengua estándar; de acuerdo con eso se le daría la razón a la gente que dice que el náhuatl, pongamos por caso, o el mapuche o el quechua no son lenguas porque no tienen un estándar sobrepuesto. Es preferible decir que una serie de dialectos en cadena constituye una *lengua vernácula* (la lengua nativa de una comunidad), cuando no se ha estandarizado. Para el caso de las lenguas europeas o asiáticas la definición funciona muy bien.

Por otra parte, además de las variedades geográficas y sociales de las lenguas hay variedades estilísticas. Cada individuo pertenece a un área

geográfica y a un grupo social y por lo tanto habla un solo dialecto a no ser que emigre o que cambie de clase por movilidad social. Pero todo individuo habla de manera diferente según a quién se dirige, según la situación, etc. No se le habla igual a un niño que a un adulto, ni se le habla igual al jefe que al subalterno. Pero si al jefe lo encontramos en una fiesta tal vez le hablaremos de manera diferente de como le hablaríamos en la oficina.

Sobre las variedades sociales, también llamadas sociolectos, se hablará en el capítulo VI. Ahora trataremos de la información que generalmente se incluye en un perfil sociolingüístico.

2. EL PERFIL SOCIOLINGÜÍSTICO

En diferentes épocas y en distintas áreas se dan situaciones lingüísticas diferentes. Hay países bastante homogéneos lingüísticamente, como Islandia o Japón. Hay otros que, además de tener minorías hablantes de otras lenguas distintas de la estándar tienen diversidad dialectal, como sería el caso de Holanda. La mayoría de los países es multilingüe y es interesante conocer el origen de dicho multilingüismo, que puede haberse originado antes de que la nación se constituyera como tal, como en la India o en Perú, o después, como por ejemplo en Dinamarca, donde ahora llegan inmigrantes de otros países.

En todo caso, la unidad más usual para hacer un perfil sociolingüístico es el país, aunque es posible hacerlo de una provincia como Quebec, o un área, la zona andina, por ejemplo, que comprende varios países y que es un área geográfica y tiene culturas y lenguas en común. La persona que más ha sistematizado la descripción de las situaciones lingüísticas ha sido Charles A. Ferguson. En la reunión de 1964 en UCLA propuso una serie de fórmulas para sistematizar un perfil sociolingüístico. Después, junto con Fishman y Das Gupta (1968) editó un libro sobre los problemas de las naciones en vías de desarrollo y estimuló proyectos de relevamiento sociolingüístico en Asia y en África durante su gestión como director del Centro de Lingüística Aplicada de Washington que él mismo fundó.

El término *situación lingüística*, como Ferguson lo usa, se refiere a la configuración total del uso lingüístico en un lugar y época, incluyendo datos sobre cuántas y qué clase de lenguas se hablan en el área, por cuántas personas, bajo qué circunstancias y qué actitudes y creencias sobre la lengua tienen los miembros de la comunidad. Un perfil sociolingüístico es una descripción resumida de la situación lingüística, basado en una serie de índices y clasificaciones. Las fórmulas que propone son, en pocas

palabras, un resumen del resumen, es decir, una forma sintetizada de expresar el perfil sociolingüístico.

Para las fórmulas es necesario considerar las lenguas importantes de cada país. Éstas son las mayores (L may), las menores (L men) y las de estatus especial (L esp). Una *lengua mayor* tiene una o más de las siguientes características:

1. Es la lengua nativa de más de 25% de la población o de más de un millón de personas.
2. Es la lengua oficial del país. Es el caso de Irlanda, donde el irlandés casi no se habla, pero es la lengua oficial.
3. Es la lengua que se usa como medio de instrucción en las escuelas secundarias. Si más de 50% de los egresados de secundaria la aprendieron se considera lengua mayor. Éste sería el caso del inglés en Etiopía.

Las características de una *lengua menor* son:

1. La hablan como lengua nativa menos de 25% de la población y más de 5% o más de 100 000 personas.
2. Se usa como medio de instrucción más allá de los primeros años de la primaria.

Y las de una *lengua de estatus especial* :

1. Se usa para propósitos religiosos.
2. Se usa para propósitos literarios.
3. Se enseña como materia de secundaria.
4. Se usa como *lengua franca* dentro del país. (Una lengua franca se usa para comunicarse entre personas que no tienen una lengua nativa en común. El español, por ejemplo, es la lengua franca usada en México por hablantes de lenguas indígenas no relacionadas.)
5. Se usa como lengua mayor, pero sólo por un grupo de edad. Por ejemplo el japonés en Taiwan, donde unas personas fueron educadas en japonés y todavía lo emplean para algunos propósitos.

Para tener información sobre el tipo de lengua, Ferguson emplea la tipología de Stewart (1962):

- Lengua vernácula (V): La lengua nativa no estándar de una comunidad lingüística.
- Lengua estándar (E): Una lengua vernácula que ha sido estandarizada.
- Lengua clásica (C): Una lengua estándar que dejó de hablarse.
- Pidgin (P): Una lengua híbrida que no es lengua nativa de nadie y que aparece en circunstancias especiales.
- Criollo (K): Un pidgin que se ha convertido en la lengua nativa de una comunidad.

Además de información sobre el tipo de lengua, agrega información sobre las funciones que la lengua tiene dentro de la nación:

- g: Lengua de grupo; se usa para comunicarse dentro de una comunidad particular.
- o: Lengua oficial: se usa para propósitos oficiales; puede o no estar legislado su uso, pero se utiliza con fines gubernamentales, en la educación y en el ejército.
- f: Lengua franca dentro de una nación.
- e: Lengua que se usa en la educación después de los primeros años de primaria.
- r: Lengua empleada para propósitos religiosos.
- i: Lengua internacional usada para comunicarse con otras naciones.
- m: Lengua que se enseña como materia en las escuelas.

Ferguson aclara que en casos de diglosia (cuando se usan dos lenguas en distribución complementaria en cuanto a funciones, véase el capítulo IV), esto se señala con dos puntos con C o E a la izquierda y V o K a la derecha. Así por ejemplo, el árabe de Marruecos se representa por Corf: V, es decir una lengua clásica, el árabe, en situación diglósica con una vernáculo. El clásico es oficial y se usa para la religión y para la comunicación dentro de la nación. Supongo que es obvio que la lengua vernáculo es de grupo y por eso no lo señala, pero podríamos simbolizar la situación también así: Corf: Vg.

En los casos en que hay muchas lenguas con pocos hablantes pero que el conjunto de hablantes equivalga a los que constituyen una lengua menor, la situación se simboliza poniendo un signo de más después del número inicial de lenguas y poniendo el símbolo del tipo de lengua, por ejemplo la V de 'vernáculo' entre pequeñas llaves; de esta manera la fórmula para Etiopía, por ejemplo, incluye el componente:

$$5+Lmen(4Vg, \{V\})$$

Es decir, 5 lenguas menores y otras con menos hablantes; todas son vernáculos de grupo. Las cuatro que tienen aproximadamente un cuarto de millón de hablantes son el tigríña, gurage, somalí y sidama. Hay otras habladas por menos personas, pero todas juntas tienen cerca de un millón de hablantes. Éstas son lenguas tales como el bilen, awiya, afar-saho y harari.

Ferguson da, como uno de sus ejemplos, España, cuya fórmula en 1964 era:

$$5L=2Lmay(Eo, Eg)+1Lmen(Vg)+2Lesp(Cr, Em)$$

que se lee: cinco lenguas, dos de ellas mayores, una estándar oficial (el español), otra estándar de grupo (el catalán); una lengua menor, vernácula de grupo (el vasco); dos lenguas especiales, una clásica usada para la religión (el latín) y otra estándar que se enseña como materia (el francés).

Hoy en día (1990) se tendría que modificar la fórmula para excluir el latín, que ya no se usa en la liturgia católica. Además, dados los cambios en la política lingüística española, ahora se puede considerar al gallego como una lengua aparte y no como un dialecto del gallego-portugués, que es aparentemente lo que Ferguson hizo. Éste es un buen ejemplo de la dificultad para decidir qué es lengua y qué es dialecto.

La fórmula actual para España es:

$$5L=2L_{may}(Eo, Eg)+2L_{mEn}(Vg)+2L_{esp}(Em)$$

Es decir, dos lenguas mayores, una estándar oficial, otra estándar de grupo; dos menores (el vasco y el gallego) y dos lenguas especiales estándar, que se enseñan como materias (el francés o el inglés).

La fórmula expresa en forma escueta la situación lingüística de España y es útil porque para hacerla tenemos que saber cuántas lenguas hay, el porcentaje aproximado de personas que las usan, el tipo de lengua en cuestión así como sus funciones. Si deseamos comparar la situación de España con la de otros países, las fórmulas resultan ser muy útiles, pero siempre vale la pena dar más información. Por ejemplo, es interesante saber si hay relación genética entre las lenguas y, de estar relacionadas, cuáles fueron las circunstancias históricas por las que se separaron. Si no lo están interesará saber cómo llegaron al país en cuestión, si son lenguas de inmigrantes o de conquistadores, por ejemplo.

Además de las proporciones de cantidad de hablantes expresadas en la fórmula, en una descripción más detallada queremos saber el número aproximado de hablantes de cada lengua, así como la población total del país. Además, interesa saber no sólo la función escueta de cada lengua sino más detalles sobre las circunstancias en que se habla cada una, y algo sobre las actitudes de los hablantes hacia su propia lengua y hacia las otras que se hablan en el país. Esto es lo que a continuación haremos para España, que nos interesa por ser la madre patria de los países de Hispanoamérica. Posteriormente daremos, en forma más breve, otros ejemplos europeos: Francia, por ser un país que ha tenido mucha influencia en América Latina y de mucho prestigio cultural; Italia, por ser otro país de lengua romance, importante para nosotros en relación con la gran cantidad de emigrantes que se establecieron sobre todo en el Cono Sur, y por ser cuna del latín, de donde provienen todas las lenguas romances; Rumania, otro país de lengua romance, pero muy diferente por su posición geo-

gráfica y su historia; Filipinas, por dar un ejemplo del Pacífico pero, al mismo tiempo, de un país que ha tenido contacto con el español; Guinea Ecuatorial, país africano que fue colonia española; Israel, de interés porque su lengua oficial se había dejado de hablar y es ahora una lengua vigorosa con tres generaciones de hablantes nativos.

3. SITUACIONES LINGÜÍSTICAS

La situación lingüística de España

Como ya se dijo, en España se hablan cuatro lenguas nativas principales, el castellano o español, el catalán, el vasco y el gallego. Todas ellas son lenguas romances menos el vasco, que tal vez sea ibérico, y que nadie ha demostrado que tenga relaciones genéticas con ninguna otra lengua del mundo. El primer problema con el que nos encontramos es el del nombre de la lengua oficial. En América y en el mundo en general, se le considera como una lengua de uso internacional y se le llama español. En España hay controversia sobre el nombre, pero en general se le llama castellano puesto que las otras lenguas del país también son españolas. La Constitución, que entró en vigor el 29 de diciembre de 1978, en su artículo 3 dice textualmente:

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

Estas palabras de respeto hacia las lenguas nativas expresan la posición oficial del actual gobierno, pero la situación lingüística es bastante complicada, como veremos.

Según el censo de 1970 la población de España era de aproximadamente 34 millones. Según un estudio de 1976 con datos sociodemográficos y de actitudes citado por López-Aranguren (1981), el porcentaje de la población adulta que dijo saber una lengua regional es muy alto, pero el porcentaje de los que la usan en la escuela o en el trabajo fue considerablemente menor. En el cuadro 1 citamos las cifras de este estudio en números redondos para las regiones y sus provincias.

CUADRO 1
USO DE LENGUAS REGIONALES EN ESPAÑA

	<i>Porcentaje de población adulta que dijo saber la lengua regional</i>	<i>Porcentaje que utiliza la lengua regional en escuela o trabajo</i>
Galicia	90	25
La Coruña	89	20
Lugo	92	40
Orense	91	24
Pontevedra	90	23
Cataluña	83	53
Barcelona	82	47
Gerona	92	40
Lérida	85	50
Tarragona	84	53
Islas Baleares	80	42
Valencia	63	17
Alicante	25	4
Castellón	54	10
Valencia	85	26
País Vasco	32	6
Alava	5	2
Guipúzcoa	54	15
Vizcaya	23	2

FUENTE: López-Aranguren, 1981.

Otro estudio es el de la fundación Foessa (Fomento de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada), de 1970, que adolece según Strubbell (1982) de serios defectos. También hay otros estudios, pero no nos revelan la situación global. Los censos, hasta 1970, no incluían preguntas sobre el uso de las lenguas. En algunas publicaciones se sugiere que toda la población donde se hablan las lenguas regionales, las habla, y esto no es así debido al predominio del castellano y a la inmigración interna. Sabemos que España es un país multilingüe, pero no sabemos mucho sobre los diversos tipos de bilingüismo. Casi todos los autores están de acuerdo en que no hay monolingües en las lenguas regionales. Los hablantes de éstas las hablan como lenguas nativas y tienen el castellano como otra lengua nativa o como segunda lengua, según el caso. Linz (1975) calcula que alrededor de 29% de la población total de España es bilingüe. Ese porcentaje estaría repartido de la siguiente manera: en el País Vasco habría 2.6% de bilingües, en Cataluña 11.6%, en Valencia 6%, en Galicia 7% y en las

Islas Baleares un poco más de 1%. Últimamente se están llevando a cabo estudios sociolingüísticos, sobre todo en Cataluña, que proporcionarán más datos concretos sobre la situación lingüística.

Las lenguas que han sido un símbolo de nacionalidad, o si se quiere de sentimiento regional muy fuerte, son el vasco y el catalán. Sólo recientemente el gallego ha despertado sentimientos de lealtad lingüística y regional. El sentimiento de identidad de los hablantes de estas tres lenguas es diferente al de los hablantes de castellano, ya que no todos provienen de Castilla sino que pueden ser de otras regiones. Entre los hablantes de las lenguas regionales hay algunos separatistas, pero la mayoría está satisfecha con que se permita el bilingüismo, como claramente se establece en la Constitución. El problema está en implementar el bilingüismo en los servicios gubernamentales y en la educación respetando los derechos de los hablantes nativos de castellano.

Linz, un sociólogo, nos da una idea de la situación hasta poco antes de la muerte de Franco, basándose en hechos históricos relativamente recientes. Según él, en Cataluña, que se había industrializado desde el siglo XIX, la burguesía trató de controlar a la región para poder influir sobre el país. Los intelectuales por supuesto, contribuyeron al nacionalismo catalán, pero el dinero lo pusieron los industriales de Barcelona y hasta mucho después surgió un movimiento de izquierda también nacionalista de los campesinos y pequeña burguesía.

Los vascos no tenían una gran capital como Barcelona. Bilbao es importante por el acero y la industria pesada, pero los intelectuales locales escribían en castellano. El movimiento nacionalista vasco salió de Vizcaya y encontró apoyo en pueblos pequeños semirurales y semiindustriales de gente tradicionalista que se oponía a los obreros inmigrantes y al conflicto de clases importado por los socialistas. El bajo clero, que se había pronunciado a favor del carlismo y en contra del liberalismo, encontró en las tradiciones locales y la lengua vernácula una manera de protegerse del socialismo. El nacionalismo vasco tuvo un componente religioso y clerical que le dio un carácter conservador pero populista.

Galicia es una región subdesarrollada, con poca industria y dependiente del gobierno central. Cataluña y el País Vasco, que son ricos, han pagado impuestos y recibido menos de lo que contribuyen, en tanto que Galicia recibe más de lo que contribuye. Ahí la clase media la constituyen los empleados del gobierno y los profesionales que últimamente han decidido que la pasividad de los campesinos se debe a que se les impuso una lengua y una cultura desde fuera. El clero no se ha unido a este movimiento incipiente de nacionalismo gallego que es populista, anticapitalista y un poco anticlerical, creado por los intelectuales locales y la clase media profesional.

En las Baleares la lengua no ha tenido connotaciones políticas. Hasta hace poco no hubo inmigración cuantiosa, de manera que los inmigrantes se asimilaban. En Alicante, que es provincia de Valencia, ya casi no se habla catalán excepto como lengua familiar de las clases bajas. En la provincia de Valencia hay territorios donde ya desde el siglo XVI se habla castellano. En la ciudad de Valencia las clases altas y medias no se identifican con la lengua y la movilidad social se asocia con el castellano. Había, sin embargo, estudiantes en la universidad que por identificarse con el pueblo querían revivir la lengua vernácula.

En la mayoría de los países del mundo las lenguas minoritarias son lenguas de zonas marginadas económicamente. En España esto pasa en Galicia pero no en las demás regiones. Cataluña y Vascongadas son las regiones más ricas de España y las Baleares y Valencia son zonas intermedias.

La heterogeneidad de la situación consiste en que hay bilingüismo en áreas ricas, pobres e intermedias; en que la demanda por la conservación de las lenguas en unas partes se identifica con la derecha y la tradición, en otras con el capitalismo y en otras con la reivindicación de los pobres. Dentro de las zonas de habla catalana hay diferencias y el regionalismo fuerte sólo se asocia con el área que los catalanes llaman del Principado, o sea con Cataluña propiamente dicha y no con Valencia ni las Baleares.

Veamos ahora cómo se originó esta situación lengua por lengua:

El catalán

El catalán se originó del romance que hablaban los colonizadores romanos en la parte noreste de la Península Ibérica al norte del río Llobregat. Su expansión se debió al crecimiento del condado de Barcelona que era hegemónico sobre los otros condados que pertenecían a la marca hispánica creada por Carlomagno para separar a su imperio de los dominios árabes. Durante los primeros tiempos de la independencia se acentuó la evolución divergente del romance. La alfabetización se limitaba al clero. Había una situación típica de diglosia. Es decir, la lengua alta (oficial y de cultura) era el latín, que se usaba como lengua escrita, y la lengua baja era el romance, que se usaba como lengua hablada.

Para la mitad del siglo XII, el conde Ramón Berenguer IV extendió su poder y se casó con una princesa aragonesa, adquiriendo así derechos sobre la corona de Aragón. El reino de Aragón, el condado de Barcelona y posteriormente el reino de Valencia eran estados soberanos federados bajo un mismo soberano. Durante una época anterior los catalanes tam-

bién habían tenido influencia en Francia, pero después cedieron su territorio, lo que es ahora el Rosellón, y se extendieron hacia el sur. Mallorca fue conquistada de los árabes igual que la isla de Ibiza. Posteriormente adquirieron Menorca. Otros territorios conquistados por catalanes y aragoneses fueron cedidos a Castilla, pero el habla catalana se extendió hasta Alicante. Los catalanes crearon un imperio marítimo en el Mediterráneo que durante su época de máxima extensión incluyó Sicilia, Cerdeña, Malta y partes de Italia y Grecia.

Los poetas catalanes escribían en provenzal y una forma del catalán-provenzal era la que se usaba en poesía hasta el fin del siglo xv. El catalán aparece en prosa desde el siglo xii y durante los siguientes tres siglos se usó en literatura de una manera equiparable a la del francés o el español. Durante la época de la expansión mediterránea era la lengua de la diplomacia y también fue la primera lengua romance que se usó en ciencia y filosofía en los escritos del mallorquí Ramón Llull.

Después de la expansión catalana, a partir del siglo xiv, empezó a declinar el imperio. Además hubo una serie de plagas, hambres, epidemias, temblores y guerras civiles, todo esto aunado a la expansión castellana. El último soberano catalán, Martín el Humanitario, murió sin herederos y en 1414 heredó su corona un castellano y su nieto Fernando de Aragón se casó con Isabel de Castilla en 1469 uniendo así las dos coronas. Su nieto, Carlos I, consolidó el gobierno castellano.

La castellanización se fue extendiendo y los catalanes escribieron en castellano durante dos siglos. Algo semejante pasaba en el Rosellón donde el francés era la lengua de la literatura. Sin embargo, el catalán se siguió usando en la educación y los negocios hasta principios del siglo xviii. Pero como su uso era menor que el del castellano y el francés, su proceso de estandarización se frenó y aumentó el regionalismo.

Con la unificación de España en el siglo xv, Cataluña perdió su independencia y después de la Guerra de Sucesión también su autonomía. Los Borbones siguieron la política lingüística de Francia de imponer la lengua oficial a toda costa.

El Estado español entró en conflicto con los catalanes y valencianos y hubo una confrontación armada en el siglo xvii cuando los castellanos vencieron a una alianza francocatalana. Los castellanos sometieron a Cataluña y el Rosellón fue cedido a Francia. Posteriormente, durante la Guerra de Sucesión, Cataluña y Valencia estuvieron a favor de Carlos, pretendiente austriaco, junto con Inglaterra y Holanda. Felipe de Anjou, nieto de Luis XIV de Francia, era el otro pretendiente. Cuando Carlos heredó el Sacro Romano Imperio, Inglaterra y Holanda hicieron las paces con Felipe y los catalanes solos tuvieron que luchar contra los ejércitos

franceses y castellanos que ya habían adquirido Aragón y Valencia en 1707. Barcelona cayó después de un sitio en 1714.

Cataluña, Aragón y Valencia tuvieron gobierno militar y a Cataluña se le retiraron sus privilegios. En 1716 se impusieron los decretos de Nueva Planta que hacían oficial el castellano. Un decreto de 1786 sustituyó al español por el latín en los tribunales e hizo al español lengua de la educación primaria, aunque se usaba el catalán para enseñar a leer y a escribir. Las áreas rurales siguieron siendo monolingües en catalán hasta ya avanzado el siglo XIX. En Cataluña la lengua siguió vigorosa excepto en los sectores de la aristocracia y la alta burguesía. En las Islas Baleares se siguió usando el catalán. Menorca estuvo bajo dominio inglés como medio siglo y el catalán se usaba públicamente en la educación y en la prensa, pero el castellano se consideraba lengua de prestigio. En el Rosellón se adoptó una política de francificación desde que se volvió provincia francesa en 1659. Los monjes y jesuitas enseñaban en francés en Perpiñán, hubo mucha inmigración de gente de habla francesa y en 1700 se declaró que se tenía que usar el francés en todos los actos públicos.

En Valencia se habló catalán después de la Reconquista, pero las áreas que pertenecieron a los nobles aragoneses se gobernaron según sus leyes y muchos moriscos se establecieron ahí. Cuando éstos fueron expulsados fueron sustituidos por inmigrantes castellanohablantes.

Tanto en Valencia como en el Rosellón, el desplazamiento de la lengua empezó dentro de la aristocracia y el alto clero hasta que el castellano y el francés se volvieron las lenguas de cultura y el catalán la lengua del pueblo. En el siglo XIX para subir en la escala social era indispensable saber castellano o francés. Este proceso hizo que el catalán fuera estigmatizado y que muchos padres prefirieran que sus hijos hablaran las lenguas de prestigio aunque ellos mismos fueran hablantes de catalán.

En el siglo XVIII Cataluña se recuperó económicamente con la revitalización de la agricultura y el comercio y el establecimiento de industrias. Con este auge avanzaron las instituciones culturales y en la época napoleónica renació el orgullo por el catalán. En el siglo XIX tuvo lugar la "Renaixença" o resurgimiento catalán, que se inicia, según la tradición, con la publicación en catalán de un poema a la patria. En 1841 se publica el primer periódico y surgen poetas, el más renombrado de los cuales es Jacint Verdaguer. Todo esto va acompañado de desarrollos políticos: la clase media no había podido participar en la política nacional. Con la industrialización, creció el descontento de los trabajadores y de los industriales mismos, pues en España el poder estaba por lo general en manos de los terratenientes aristócratas. Así resurgió el nacionalismo catalán y el deseo de autonomía regional. Para los izquierdistas, un ingrediente fun-

damental de su nacionalismo era el uso oficial del catalán como elemento de cohesión cultural y social. En 1914 se pudo formar un gobierno semi-autónomo sobre todo en cuestiones culturales. Primo de Rivera suprimió todo esto en 1925, y la situación no cambió sino hasta que se instituyó la Segunda República.

Durante toda esta época hubo polémicas acerca de la ortografía y la normalización del léxico y la gramática. En 1901 Antoni M. Alcover, eclesiástico mallorquí, desarrolló un proyecto de diccionario basado en el habla de todas las clases sociales y todas las regiones, pero la normalización de la ortografía la llevó a cabo otro grupo encabezado por Pompeu Fabra, un químico de profesión, que era una autoridad en materia de lengua. Dirigió la sección de lexicografía del Instituto de Estudios Catalanes que presidía Alcover, y llevó a cabo la reforma ortográfica que después de un tiempo se aceptó en Cataluña y con algunas modificaciones también en Valencia. Los trabajos posteriores de Fabra contribuyeron a establecer el estándar literario (Azevedo, 1984).

El gobierno republicano le concedió a Cataluña cierta autonomía, y el catalán fue idioma oficial junto con el castellano. Se enseñaba el catalán en teoría pero muchos maestros no lo sabían. Sin embargo su estatus oficial permitió al catalán múltiples funciones. Se usaba, por ejemplo, en la radio y la prensa y se publicaron muchos libros en catalán. Gracias a que se podía emplear abiertamente, muchos de los inmigrantes castellanoparlantes se asimilaron. Las cosas iban por buen camino para la lengua cuando la Guerra Civil española puso fin a todo esto. Con el gobierno de Franco otra vez hubo castellanización forzada. Se abolió la autonomía y se prohibió el catalán en todos los actos públicos, documentos oficiales, sermones, medios de comunicación y letreros. Los topónimos se castellanizaron o cambiaron. Los maestros serían despedidos si empleaban el catalán y estaba prohibido enseñarlo. El Instituto de Estudios Catalanes era ahora ilegal. La lengua sólo se podía usar en la casa y los libros de texto fomentaban la idea de que las lenguas regionales eran inferiores.

En 1966 una ley de prensa un poco más tolerante permitió publicar periódicos en catalán y por esa misma época se pudo volver a enseñar el catalán, y en 1970 se autorizó en principio su uso en las escuelas, pero no pudo enseñarse verdaderamente hasta después de 1975.

Hoy en día Cataluña es autónoma y la Generalitat, su gobierno, controla la política lingüística que favorece mucho al catalán: los empleados administrativos han tomado cursos de catalán; se han hecho campañas para fomentar el uso de la lengua con la cooperación de las municipalidades; hay un servicio gratis para la traducción de documentos legales; en la escuela primaria se enseña el catalán. En 1983 se promulgó la ley de normalización lingüística que requiere que no sea expedido el certificado

de grado de la enseñanza general básica a ningún alumno que, habiendo empezado esta enseñanza después de 1983 no acredite al terminarla que tiene un conocimiento suficiente del catalán y del castellano.

Mientras que en 1979 había unas 115 escuelas donde el catalán se usaba como medio de instrucción en la primaria, para 1983 ya había más de 1 000 y en secundaria 15% de las escuelas enseñaba sólo en catalán. El número de publicaciones en catalán va en aumento. En Barcelona hay dos estaciones de radio en catalán y más de 50 estaciones municipales que emplean cada vez más esta lengua. Los programas de televisión en catalán, sin embargo, no se transmitían en horas de mayor demanda, pero desde 1984 hay un canal estatal en catalán.

Un problema para la normalización de la lengua, es decir, para que se emplee en todas las funciones, es que el estándar impulsado por Fabra difiere del catalán que se habla hoy en día. Además, hay algunas diferencias dialectales que los que no están de acuerdo con la norma tienden a exagerar. Hay muchas polémicas al respecto y la política lingüística tendrá que resolver la cuestión de la lengua estándar. El problema principal es el de asimilar a los inmigrantes castellanohablantes.

En Valencia, se refieren a la lengua como valenciano y se requiere que se enseñe en las escuelas elementales y secundarias, pero hay pocos maestros calificados.

Algo parecido pasa en las Baleares, donde en 1984 el gobierno autónomo todavía no aprobaba ninguna ley al respecto. En el Rosellón, actualmente, departamento de los Pirineos Orientales, es posible, desde 1982, tomar clases de catalán en la escuela primaria tres horas a la semana, así como recibir instrucción en algunas materias en catalán y se esperaba que la mitad de los alumnos recibirían esta instrucción en 1984-1985. En secundaria los alumnos pueden tomar una hora de catalán y 25% de ellos aprovechan esta oportunidad. En la universidad de Perpignan se puede estudiar catalán, pero no especializarse en la lengua. La situación diglósica, con el catalán como lengua baja, continúa y el catalán va perdiendo terreno. En Andorra, a pesar de su estatus oficial, el catalán tiene que competir con el español y el francés hasta en la educación. Tanto Francia como España y el gobierno de Andorra mantienen su propio sistema educativo y no hay universidad. En Alguero, según Montero (1973), hay unos 20 000 hablantes.

En Cataluña ha habido protestas por parte de los hispanohablantes, pero no cabe duda de que sus derechos están protegidos, así como los de los hablantes del aranés, una variedad del occitano que se habla en el Valle de Arán y que se menciona explícitamente en la ley de Normalización Lingüística de 1983.

Como ya se mencionó, la situación del catalán es interesante porque

su estatus inferior como lengua regional no va acompañado, como en otras partes, de inferioridad socioeconómica de los hablantes. Woolard (1985), por ejemplo, hizo un estudio de actitudes en el que se refleja que el catalán es la lengua del poder, aunque tanto catalanes como castellanos prefieren su propia lengua para usarla en la familia y con los amigos. Strubell (1982) hace un interesante repaso de algunos otros estudios que se han hecho sobre la sociolingüística del catalán: de 1939 a principios de los años sesenta, los únicos estudios eran filológicos o literarios, puesto que la represión cultural del régimen franquista no permitía que se estudiara la lengua en su contexto social. A partir de los años sesenta, la censura permitió ciertas publicaciones sociolingüísticas, pero aún en 1975, uno de los sociolingüistas catalanes más conocidos, Francesc Vallverdú, publicaba artículos bajo el seudónimo de Ramón Roig en la revista marxista *Nous Horitzons*.

Todos los estudios sociolingüísticos se ocupan de la relación entre el catalán y el castellano. Se ha hecho poco trabajo sobre las variables sociolingüísticas que existen, sólo se habla de esta dicotomía fundamental. Primero se hablaba de bilingüismo y luego se incorporó el término *diglosia* para describir la situación de Cataluña y la de Valencia. La sociolingüística propiamente dicha empieza con dos escuelas diferentes basadas en Barcelona y Valencia, que al principio se ocuparon de diversos aspectos de los problemas del catalán. En el norte, Badia i Margarit, un filólogo muy importante, empezó a trabajar en asuntos de interés sociolingüístico cuando en 1961 se dirigió a la Modern Language Association en Chicago. Se refirió a los efectos de la inmigración de trabajadores hispanohablantes en Cataluña y a la diferencia entre el catalán hablado y el escrito. Estos temas siguen siendo de interés en la sociolingüística catalana.

El ya mencionado Vallverdú es un sociolingüista que en un principio se ocupó del problema de los escritores catalanes, ya que había poquísimos lectores puesto que en la época franquista no se enseñó el catalán. En 1973 publicó *Ensayos sobre el bilingüismo*, una introducción a la sociolingüística en la que da a conocer obras de sociolingüistas extranjeros. Otro sociolingüista muy conocido incluso fuera de España es Rafael Ninyoles, quien ha escrito sobre Valencia.

Últimamente los estudiosos catalanes han hecho contacto con los representantes de las comunidades occitanas y también dentro de la propia área catalana, y han llegado a la conclusión de que el catalán del Principado y el de las Baleares y Valencia es el mismo aunque los derechistas valencianos no lo piensen así.

También se ha estudiado la situación en el Valle de Arán en los Pirineos, que es la única región de Cataluña donde no es el catalán sino el occitano la lengua de los habitantes autóctonos.

Otros estudios se refieren al problema de los maestros en Cataluña, muchos de los cuales son inmigrantes y no saben catalán. Algunos se oponían a que el catalán fuera obligatorio. Parece que actualmente la situación ha mejorado.

Se hacen estudios sobre la adquisición del catalán por parte de los inmigrantes y Strubell no se muestra muy optimista al respecto ya que los hispanohablantes que aprenden inglés, francés o alemán cuando emigran a otros países no aprenden el catalán de muy buena gana. No cabe duda de que el principal problema para Cataluña es la gran cantidad de trabajadores de Andalucía, Extremadura, Castilla y Aragón.

Tusón (1987) hizo un estudio en el que se observa el comportamiento de la gente en dos escuelas, una en la que se usa el catalán como medio de instrucción y otra de Formación de Maestros de la Universidad Autónoma de Barcelona. En las dos se habla catalán en la clase y de manera formal, pero en las conversaciones no formales la presencia del castellano es evidente. La *alternancia de códigos* como mecanismo simbólico, es decir, la alternancia del español y del catalán (véase el capítulo IV), se emplea muchísimo para marcar cambios de tema, de tono, para evocar situaciones y en general para enriquecer el habla y conseguir efectos retóricos. Todo esto nos hace concluir que los efectos de la normalización son todavía muy dudosos.

El gallego

Por lo que respecta al gallego, como ya se mencionó, es una lengua que en realidad es una rama del portugués. El gallego-portugués se estabilizó desde el siglo VIII como lengua diferente del castellano. El estilo de poesía lírica que se escribía en este idioma desde el siglo XIII tuvo influencia en los escritores castellanos. Los nobles gallegos se pusieron de parte del rey de Portugal en contra de Isabel en la Guerra de Sucesión y cuando triunfó Isabel, el castellano desplazó al gallego en sus funciones oficiales y religiosas, la gente de clase alta se empezó a castellanizar y el gallego sólo sobrevivió como lengua hablada en las regiones rurales y como lengua urbana familiar. Sin embargo, un movimiento literario se desarrolló y se fueron estandarizando el léxico y la ortografía. En la segunda mitad del siglo XIX renació el interés regional en España y el gallego se usó en obras poéticas de gran calidad. En la primera parte del siglo XX se creó la prosa literaria gallega. Durante la República se le reconoció autonomía a Galicia, pero con el régimen de Franco ésta se perdió nuevamente. No obstante, para los años sesenta surgió un movimiento entre los estudiantes universitarios y otras élites que pedían la separación lingüística y política.

La facilidad de comprensión entre el gallego y el castellano da lugar a numerosas interferencias. Un dialecto agallegado del castellano ha sustituido a la variedad estándar según García (1976), en el cual se expresan en general los hablantes urbanos. Los hablantes rurales utilizan un dialecto del gallego que ellos mismos llaman "chapurrao". Los hablantes del castellano agallegado se consideran a sí mismos buenos hablantes de gallego, pero los del chapurrao se consideran malos hablantes de gallego y no sienten orgullo de hablarlo. El gallego no contaminado ya sólo se habla en las generaciones de los mayores de las familias campesinas. El dialecto chapurrao se utiliza en el campo aunque los jóvenes prefieren el español. También lo hablan los obreros viejos en las ciudades. La clase media baja y la obrera es bilingüe. El dialecto agallegado es el medio de comunicación único de la clase media de las ciudades y casi el único de la clase media baja y obrera. Ésta era la situación antes de que cambiara el régimen político. En un trabajo de 1981, sin embargo, Rojo nota que últimamente ha habido galleguización de quienes, como resultado de una castellanización realizada una o dos generaciones antes, tenían el castellano como primera lengua; regalleguización de los que habían abandonado el gallego como medio habitual de expresión; y mantenimiento del gallego en personas que lo habían abandonado en los años setenta. Ha habido un notable aumento en el número de personas que tienen al gallego como medio habitual de expresión y sobre todo se nota la presencia continua del gallego en ámbitos y circunstancias que le habían estado vedados en época de Franco.

Williamson y Williamson (1984) señalan que el gallego ha tenido que funcionar como lengua dominada. Se le discriminó en la escuela, los medios de comunicación y en la iglesia. Además, como es bastante semejante al español y aún más al portugués, esta falta de diferenciación hace que la gente lo considere más como un dialecto. Su diferenciación dialectal y falta de estandarización agravan la situación. En la encuesta se encontró que la gente de la muestra, proveniente de tres ciudades y de otras comunidades más pequeñas, sabía el gallego como primera lengua en 67%, el español en 18% y había adquirido ambas lenguas en 10%. Aproximadamente una tercera parte ya sabía el español desde antes de entrar a la escuela, pero la mayoría lo aprendió durante el primer año de escolarización. La población de la muestra era más bien joven (38 años como promedio) y los hombres habían asistido a la escuela durante unos ocho años y las mujeres un poco menos. Reportaron hablar el gallego con fluidez 72%, regular 15% y mal 12%. Sólo 38% lo sabe escribir; 19% de la clase media y el 69% de la clase baja prefiere el gallego al castellano. La mayoría afirma que mezclan palabras españolas al hablar gallego y palabras gallegas al hablar castellano, aunque en menor proporción. A la

pregunta de que si preferirían que se le diera más atención al gallego en las escuelas, 49% de la clase baja y 58% de la media contestaron que sí. En general, los gallegos tienen complejo de inferioridad ante el castellano y opinan que en su lugar de origen se habla mal el gallego. Sienten temor de mezclar gallego con castellano o de hablar con acento gallego al salir de la provincia. Por otra parte los intelectuales sí hablan en gallego y la gente en general dice que es la lengua de sus antepasados, que es "más expresivo", que es enriquecedor saber más de una lengua, que es la de la familia y de los amigos. Algunos expresaron el deseo de que se empleara en las escuelas y en general afirmaron que ahora se usaba más que antes.

El vasco

Por lo que respecta al vasco, se trata de una lengua con más o menos medio millón de hablantes, sin tradición literaria, que se ha transmitido por la vía oral. Según el mapa dialectal del Príncipe Bonaparte hay seis dialectos, y cuatro según otras personas (Rotaetxe, 1987). Hay inteligibilidad mutua entre los dialectos, pero se necesita que el contacto sea un poco prolongado o hacer un esfuerzo para comprender, pero lo que sucede es que la gente, que es toda bilingüe, prefiere usar el español cuando conversa con hablantes de otro dialecto. Hay literatura en cinco de los dialectos. Hubo algunos esfuerzos de estandarización en el siglo pasado y hay una especie de *koiné* (lengua común) para la lengua escrita, la predicación y ciertos géneros de literatura oral (Goenaga, 1987).

A finales del siglo XIX y principios del XX los vascos tuvieron un renacimiento cultural que condujo a la fundación de la Academia de la Lengua Vasca, cuya meta era la estandarización del vasco. Se utilizó el vasco en la educación especialmente en Guipúzcoa, Vizcaya y Álava en la época republicana, pero con Franco todo esto terminó. En Francia, después de la Segunda Guerra Mundial, sin llegar a los extremos de Franco, se siguió una política parecida y el vasco sólo se usaba como lengua familiar. Hoy se emplea en actividades culturales y sin ningún apoyo legal.

En España, el vasco se habla en las provincias ya mencionadas y también en Navarra. En Francia se habla en Euskadi norte, o sea, en las tres provincias francesas: Nafarroa Behera, Lapurdi y Zuberoa. A las cuatro provincias vascas españolas se les denomina Euskadi. Donde más se habla la lengua es en Euskadi norte y en Guipúzcoa. En esta provincia española los habitantes son vascos, la industrialización no se ha generalizado y los trabajadores vienen del área rural. La parte francesa es más bien rural. En cambio en Vizcaya hay industria y los trabajadores son de otras

áreas españolas, por lo que en el Gran Bilbao hay una franja industrial con numerosos hablantes de castellano. En Álava y Navarra el español va ganando terreno. En 1981 hubo un censo municipal en el área con los resultados que aparecen en el cuadro 2.

CUADRO 2
PORCENTAJE DE HABLANTES DE VASCO

Euskadi sur (España)	
Álava	7.90
Guipúzcoa	45.00
Vizcaya	15.10
Navarra	11.00
Euskadi norte (Francia)	34.50
Total	22.70

FUENTE: Goenaga, 1987.

Entre los "hablantes", unos entienden, otros hablan y entienden, una menor cantidad lee y otra, menor todavía, escribe (Vila, 1986).

Vila afirma que en Navarra al gobierno no le interesa la lengua y que en esta provincia hay oposición al vasco. Un sector de la sociedad quisiera integrarse a la Comunidad Autónoma Vasca, pero es una minoría, en tanto que los partidos políticos principales, Coalición Democrática y el Partido Socialista Obrero, están en contra. Se ha creado una comisión para promulgar una ley sobre la lengua.

En España hubo desde 1960 unas escuelas privadas llamadas *ikastolas* donde se enseñaba en vasco hasta que aprendieran los niños a leer y a escribir y luego se pasaba a la lengua oficial. En Francia se instituyeron desde 1969. En 1981 había 24 en Francia y en España un número mayor de ellas. Ahora en España las *ikastolas* tienen apoyo parcial del gobierno. En 1982-1983 el 45.77% de los niños que asistieron a ellas en la Comunidad Vasca Autónoma eran hablantes de castellano.

En la Comunidad Vasca Autónoma, desde 1981, hay una ley sobre educación bilingüe en los primeros años de la escuela (2-8 años) y desde 1982 para los años posteriores (9-14). La ley instituye tres modelos según la distribución de las lenguas:

- 1) vasco como materia,
- 2) vasco como medio de instrucción y castellano como materia y
- 3) vasco como materia con la posibilidad de emplearlo como lengua de instrucción.

Una dificultad para la aplicación de la ley es la escasez de maestros que sepan vasco.

En Navarra el progreso del vasco ha sido mínimo en la enseñanza y en Euskadi Norte sólo se enseña en las ikastolas.

En el caso de la normalización de la lengua, la pugna se presentó entre dos dialectos, el guipuzcoano y el vizcaíno occidental. En 1968 la Academia Euskaltzaindia organizó unos encuentros para unificar la lengua y proponer lo que se llama *euskera batua*, es decir, vasco común. Rotaetxe está en contra de las propuestas de la Academia porque considera que algunas de las formas del batua no son las más usadas en la lengua hablada. Se margina al vizcaíno, que es el dialecto con más hablantes. Si a los niños de Vizcaya se les enseña una norma que no es la de sus padres, desprecian al dialecto y optan por el castellano. Por ello ahora el vizcaíno unificado puede ser enseñado desde 1982, pero hay falta de profesorado.

Entre los vascófonos adultos el vasco se usa un 90% en el ámbito de la familia; un 85% en el ámbito de las relaciones con amigos; un 45% en las relaciones entre iguales; un 29% en las relaciones con superiores, y un 25% en las relaciones con inferiores. Estas cifras trasladadas al total de la población suponen un porcentaje muchísimo menor. El euskera se emplea fundamentalmente en las relaciones familiares.

Hay un instituto para la formación de funcionarios bilingües. Existen radiodifusoras y un canal de televisión que transmiten en euskera. Hay alfabetización para adultos y enseñanza para adultos y niños. Pero las condiciones sociales para la normalización de la lengua son difíciles. No hay un núcleo territorial importante de donde se irradie la cultura. El gobierno vasco ha intentado que San Sebastián se convierta en un centro así, pero el 50% de la población total se encuentra en Bilbao y el mayor problema, tal vez, es el de la norma basada en el dialecto de Guipúzcoa, a pesar de que hay más hablantes en Vizcaya. Otro problema es el ya mencionado de la falta de profesores y su falta de conocimientos de lingüística aplicada.

En 1919 se creó la Academia de la Lengua Vasca cuyos objetivos eran fijar la ortografía y hacer un diccionario de todos los dialectos quitando lo que no se usara y elaborando neologismos para que hubiera un euskera literario. Según Goenaga (1987), se debatió si se debía usar el guipuzcoano con o sin mezcla de labortano; hacer una mezcla de todos los dialectos; o usar el vasco histórico. En 1964 se realizaron varias reuniones en Bayona donde se tomaron decisiones para hacer un vasco común, euskera batua, basado en el navarro guipuzcoano de la parte próxima a San Sebastián. La ortografía se halla fijada en lo fundamental. El léxico, un poco arcaizante, también ya está normado. Ahora la Academia está elaborando la gramática.

En el proceso de codificación del euskera batua, según Goenaga, el dialecto vizcaíno ha quedado algo marginado. Esto es verdad hasta cierto

punto, pero si los hablantes conocen bien su dialecto pueden dar el salto hasta el euskera batua. Lo que sucede, en parte, es que en Vizcaya la gente no conoce suficientemente su propia variedad por influencia del castellano. El vasco se transmitió en forma oral pero ahora es necesaria la alfabetización, y para enseñar la lengua en la escuela es preciso que haya una forma unificada.

Como hemos visto, la situación lingüística de España es producto de largos procesos históricos durante los cuales el castellano se fue imponiendo sobre las lenguas ahora llamadas regionales. Durante el siglo XIX los hablantes de estas lenguas cobraron conciencia de su importancia y se hicieron esfuerzos por estandarizarlas. Durante algunos periodos políticos de mayor tolerancia cobraron bríos, pero todo se vino abajo con las dictaduras, sobre todo con la del general Franco (1939-1975). Ahora el gobierno no sólo tolera estas lenguas sino que las protege; sin embargo, no es fácil que se normalicen totalmente. Es necesario que sus hablantes hagan grandes esfuerzos si quieren lograr que sus lenguas subsistan al lado del castellano cuyo prestigio es avasallador.

La situación lingüística de Francia

Nos referiremos a la situación de Francia propiamente dicha y no a los departamentos de ultramar.

La lengua oficial de Francia, por supuesto, es el francés, pero además de los dialectos del propio francés, se hablan otras lenguas. Las que tienen cierto estatus, y desempeñan un papel reconocido en la educación, son siete: el vasco, el bretón, el catalán, el occitano, el alsaciano, el flamenco y el corso. Aunque parezca mentira, nadie parece saber el número de hablantes que tienen estas lenguas. Aquí nos basamos en los comentarios de Tabouret-Keller (1981). En 1978 un periódico publicó los resultados de una encuesta hecha por una agencia de opinión pública según la cual el 72% de la población francesa afirmó que las lenguas regionales debían mantenerse; 47% de la población estaba a favor de que se desarrollaran en la escuela; el 35% de la población afirmó hablar y entender una de dichas lenguas. Tal vez estas cifras no sean de fiar, pero dan una idea de la situación.

Se cree que un millón de personas entienden el bretón y unas 500 000 lo usan diariamente. En Alsacia, en un censo de 1962, 96.5% de los alsacianos contestaron una pregunta sobre el uso de la lengua y 80.7% de ellos dijeron que hablaban francés y 85% alsaciano. Únicamente 3.2% dijo que usaba el alsaciano; 13.6% el francés; el 2.4% alsaciano y francés, y el

48.9% el francés, el alsaciano y el alemán. El occitano lo usan diariamente más de dos millones de personas. En cuanto al catalán, se dice que alrededor de 60% de la población del departamento de los Pirineos Orientales, que tiene 284 000 personas, es de origen catalán. Tabouret-Keller no pudo obtener información sobre el vasco y el corso y no dice nada sobre el flamenco.

Actualmente, según una ley promulgada en 1951, llamada *loi Deixonne*, las lenguas se pueden enseñar en las escuelas aunque no son obligatorias para los alumnos, sino opcionales. En primaria y secundaria se permite enseñar las lenguas una hora a la semana y entre diez y veinte horas al año se pueden dedicar a su historia o al estudio de la cultura regional. Por supuesto que es poquísimo lo que se ha obtenido, pero por lo menos las lenguas ya no están totalmente ignoradas.

Cuando hablamos sobre la situación lingüística de España mencionamos al vasco y al catalán, que son lenguas minoritarias tanto en ese país como en Francia. El Departamento del Norte, anexado a Francia desde la época de Luis XIV, se considera parte de Flandes, donde todavía se habla flamenco, dialecto del holandés en una pequeña zona. Según Pottier (1968), ni en Dunkerque ni en otras ciudades se habla ya el flamenco, y sólo se habla francés debido a la industrialización. Quedarían unos 200 000 hablantes en el campo, pero al mismo tiempo la propia industrialización ha atraído a la ciudad trabajadores belgas hablantes de flamenco.

En Alsacia y Lorena, los actuales departamentos de Haut-Rhin, Bas-Rhin y Moselle, se hablan dialectos del alto alemán. Este territorio se incorporó a Alemania en 1871 y desde entonces hasta 1945 estuvo en disputa entre Francia y Alemania. Después de la Segunda Guerra Mundial se incorporó a Francia. Hay *bilingüismo estable* (que persiste por generaciones). En las ciudades hay bilingüismo y en el campo se mantiene dominante el alsaciano en el habla. Los niños hablan bien el dialecto y aprenden francés en la escuela. La industrialización en Alsacia no ha afectado la estabilidad del dialecto. La proximidad con la frontera alemana desempeña un papel importante en el mantenimiento del dialecto.

Las hablas corsas forman parte de los dialectos italianos. Al norte de Córcega se habla toscano, al sur también, pero con influencia del sardo. El francés se habla en Bastia y en cierta medida en Ajaccio, la capital. Según Pottier, existen unos 200 000 mil hablantes del corso.

El provenzal es un dialecto occitano con gran tradición literaria. En sus inicios la escritura provenzal es religiosa y el primer fragmento que se tiene en esta lengua es de ca. 1000. El segundo texto importante es la *Chanson de Sainte Foi d'Agen*, que data de mediados del siglo XI. El provenzal fue la primera lengua romance que usó la rima. El primer trovador fue el poderoso Guillaume de Poitiers, conde de Poitiers y duque

de Aquitania. Se cree que hubo poesía lírica antes que la suya, pero no sobrevivió. Desde entonces, en las cortes, donde se vivía entre toda clase de lujos, se escribía poesía lírica en provenzal. En el norte de Francia y en otras cortes europeas el provenzal tuvo mucha influencia.

En el norte de Francia se desarrolló la *langue d'oïl* y en el sur la *langue d'oc*. Estos nombres vienen de las respectivas palabras para "sí". En el norte el habla estándar se asoció con el área de París, pero en el sur no había un solo centro lingüístico. El provenzal era una especie de *koiné*, una lengua literaria que comprende distintos elementos dialectales. Durante un siglo se escribieron canciones en esta lengua que tuvo influencia en toda Europa. Los catalanes, como ya dijimos, escriben poesía en provenzal hasta el siglo XIV.

La poesía de los trovadores era ajena al misticismo religioso y el papa los veía con malos ojos. El provenzal se asoció con la herejía albigense y el rey de Francia destruyó las cortes de Languedoc durante la Cruzada Albigense y con esto terminó el florecimiento de la poesía en provenzal que ya desde antes había empezado a perder frescura como poesía. El provenzal se trató de revivir en Tolosa en el siglo XIV con la creación de una sociedad que luego se convirtió en una academia que patrocinaba juegos florales, pero que en 1694 (fecha de la aparición del Diccionario de la Academia Francesa) empezó a aceptar poemas tanto en francés como en provenzal. En el siglo XIX hubo un segundo resurgimiento del provenzal como lengua literaria con Frédéric Mistral, pero no hay una forma de la lengua que sea estándar, ya que no tiene apoyo político de ninguna especie. (Elcock, 1960.)

La lengua de oc vive en los patois del sur de Francia donde los campesinos la hablan entre sí y utilizan francés regional con los de fuera. El dominio occitano corresponde a una tercera parte del territorio francés y comprende unos treinta departamentos. Hay tres áreas dialectales principales: el occitano del norte, el meridional y el gascón. El del norte se subdivide a su vez en tres dialectos y el del sur en dos: el occitano medio y el provenzal, en tanto que el gascón es bastante homogéneo. De todas maneras las diferencias entre los dialectos no parecen ser muy grandes, ya que Maurand (1981) afirma que la gente emplea su dialecto en conversaciones con hablantes de otros dialectos occitanos y entiende lo esencial.

Maurand hizo un estudio en una pequeña comunidad agrícola de 500 habitantes y encontró que la gente usa el francés en situaciones oficiales y el occitano en situaciones privadas. Los padres hablan en occitano a los niños y las madres en francés. Los abuelos les hablan en las dos lenguas. El occitano es la primera lengua de los adultos y de algunos niños y el francés es la lengua de la mayoría de los jóvenes, aunque éstos aprenden el occitano, por lo menos pasivamente, alrededor de los 20 años. Según

parece, el occitano es la lengua de los hombres, del trabajo agrícola y de la gente poco instruida, y el francés es más bien la lengua de las mujeres, de los jóvenes y de la gente instruida. Recientemente, sin embargo, se está identificando el occitano como la lengua de la cultura occitana, ya que se puede optar por presentar un examen de esta lengua en vez de una lengua extranjera en el bachillerato.

El bretón, lengua celta, se habla en islotes en la península de Bretaña, principalmente en el interior, ya que las ciudades de la costa son francófonas desde hace siglos. Timm (1980) llevó a cabo un estudio a mediados de los años setenta. La mayoría de los hablantes del bretón habla francés, ya que los padres decidieron que sus hijos no debían sufrir la "desventaja" de hablar su lengua. Las escuelas reforzaron este esfuerzo de los padres despreciando a la lengua mediante un *símbolo*, tal vez un pequeño zueco que amarraban al cuello al niño que oyeran hablando bretón. El niño podía escaparse de quedarse castigado después de la escuela si sorprendía a otro usando bretón y entonces le colgaba el símbolo a éste y así sucesivamente. El que al final tenía el símbolo se quedaba a escribir oraciones o verbos en francés o le pegaban o lo hacían lavar letrinas. Así el bretón se consideraba un terrible estigma de inferioridad o al menos un obstáculo para el avance social. Desde la Revolución Francesa las autoridades del gobierno decidieron eliminar las lenguas regionales y consideraban al bretón como una "bárbara reliquia de otros tiempos" (Timm, 1980).

Después de la Segunda Guerra Mundial el uso del bretón disminuyó rápidamente. Los hablantes tienen diferentes actitudes hacia la lengua, pero en fechas recientes hay jóvenes que lo aprenden en los libros. Hay clases en las escuelas y campamentos de verano donde se enseña la lengua, pero las clases no tienen mucho éxito porque tomarlas implica quedarse después de la escuela y perder el transporte escolar. La esperanza del bretón está en los jóvenes de las ciudades que les hablan a sus hijos en esa lengua.

Es sorprendente que el francés estándar, patrocinado por el gobierno y apoyado por la Academia desde la época de Luis XIV, no sea, sin embargo, el francés común hablado. Además de las lenguas regionales ya sea románicas o no, y que actualmente experimentan una reivindicación de identidad lingüística y cultural, hay variación en el francés hablado y se han encontrado sistemas locales con mucha vitalidad (Marcellesi, 1979).

Además de la lengua oficial y de las regionales hay en Francia extranjeros que hablan otras lenguas. Se trata de inmigrantes árabes del norte de África, portugueses, italianos, españoles y flamencos, además de otros diversos grupos más pequeños. Estas personas forman pequeños islotes lingüísticos dentro de las ciudades y a la larga aprenden el francés.

La situación lingüística de Italia

La característica fundamental de la situación lingüística de este país es la diversidad dialectal y la persistencia en el uso de los dialectos. Algunos de ellos están lingüísticamente bastante alejados del estándar, por ejemplo el siciliano y el piamontés. Dentro del estándar, hay además italianos regionales.

Recientemente se han hecho bastantes estudios sobre la migración interna de las zonas pobres a las zonas industrializadas. Se calcula que en Turín y en el Piamonte un tercio de la población actual es de migrantes del sur. El inmigrante tiende a abandonar el dialecto nativo y pasar al uso del italiano y generalmente usa el de la zona a la que se va a vivir. Esto se debe, en parte, a que la movilidad social se adquiere con el uso de la lengua estándar.

El desarrollo del italiano no se parece al de las otras lenguas romances, que por así decirlo surgen de repente, y para las cuales tenemos algún testimonio de un texto diferente del latín y un centro político que obliga a que las regiones aledañas acepten su habla como una forma que se debe imitar.

En Italia, el reino de Sicilia, fundado por los normandos, fue el más grande, y formó parte del Sacro Imperio Romano por un breve lapso, pero no perduró por la oposición del papado. Las complicadas maniobras del Imperio y del papado, según Elcock (1960), no son tan importantes para el futuro de la situación lingüística de Italia como el crecimiento de grandes ciudades, especialmente en el norte. Algunos de los estados medievales fueron creciendo a expensas de otros y por fin en el siglo XV los principales señoríos eran Milán y Venecia en el norte, Florencia y los estados papales en el centro, y Nápoles en el sur. No hubo cohesión nacional sino hasta el siglo XIX.

La aparición tardía de una lengua estándar se debe en parte a las circunstancias políticas, pero también al contacto con el latín. Aunque las lenguas vernáculos fueran evolucionando, el bilingüismo con el latín era inconsciente. Después, cada centro importante descubrió su habla municipal, lo cual explica la vitalidad actual de muchos de los dialectos.

La literatura italiana, salvo unos cuantos textos anteriores no muy notables, comienza a principios del siglo XIII con la composición de las *Alabanzas de las criaturas* de San Francisco de Asís. En el norte, los poetas imitan a los provenzales y escriben en su idioma, en tanto que en Sicilia escriben en una forma estandarizada que no se parece al dialecto siciliano. Dante opina que esta norma es la que deben usar los escritores y que es una norma noble porque tiene rasgos de todas las hablas italianas. Él la modifica y embellece con su estampa florentina y en seguida este estándar

se refuerza con la influencia de otros escritores florentinos sobre todo Petrarca y Boccaccio. Este desarrollo literario tardío asegura la existencia del italiano como principal lengua de prestigio, mientras que en Francia y en España se habían desarrollado varias lenguas. Como en Italia no se desarrolló pronto un nacionalismo, los dialectos italianos han persistido hasta el presente siglo.

El sardo es una lengua romance que se desarrolló aparte. A Dante le sonaba como latín, porque tiene formas arcaicas que lo hacen parecido al latín, sobre todo en su dialecto logudorés. Como Cerdeña dejó de ser independiente, su lengua oficial fue el catalán y después el español y no entró en contacto con el italiano sino hasta el siglo XVII. Los escritores, desde entonces usan el italiano, pero los dialectos tienen vitalidad y han cambiado poco.

Los dialectos actuales de Italia según Mioni y Arnuzzo-Lanszwert (1979) se pueden clasificar en:

1) Dialectos del norte subdivididos en dialectos galoitalianos y venecianos.

2) Toscano.

3) Dialectos centrales y del sur.

Los límites entre estas zonas no son claros y se puede decir que hay por lo menos veinte grupos y que éstos se diferencian según la provincia e incluso dentro de cada provincia. Hay también diferencias entre cada pueblo, principalmente en las regiones rurales y montañosas.

La unificación política de Italia trajo consigo la unificación de las comunicaciones, que hizo que se difundiera el estándar. Posteriormente, en este siglo, los partidos de los trabajadores y los sindicatos fueron otra fuerza para la difusión del estándar y también la Primera Guerra Mundial sirvió para que las clases bajas se pusieran en contacto. Después de la Segunda Guerra Mundial vino el crecimiento industrial del norte y la inmigración masiva desde el sur. La escolarización obligatoria se hizo efectiva y los medios masivos de comunicación contribuyeron a la intensidad del contacto interregional y el conocimiento generalizado del estándar.

Las clases medias lo utilizan de una manera bastante uniforme sobre todo por escrito. La forma coloquial difiere en cada región y poco a poco se aceptan en público las formas regionales y no las estrictamente toscanas. Según parece, entre las clases bajas también hay un italiano popular con tendencias a la simplificación y a la hipercorrección (uso de formas alejadas del dialecto). Pero, sorprendentemente, los dialectos, aunque afectados por el estándar, siguen subsistiendo y las personas, por lo general, saben su dialecto y el italiano y los usan en distribución complementaria según el ámbito y el contexto. Sin embargo, las clases sociales que acaban de subir de categoría tratan de no hablar su dialecto, mientras

que la gente de clase alta o media alta, segura de su posición, se enorgullece de saber su dialecto. Se trata de un fenómeno nuevo y aún poco estudiado

Después de 1945 la relación entre el estándar y los dialectos cambió según Hall (1980) debido a la influencia del cine. Los directores neorrealistas trataron de pintar la vida diaria. En materia lingüística usaron a actores no profesionales que hablaban en dialecto. Después en la televisión también se empezó a usar el dialecto. De ahí se difundió a la literatura con autores de avanzada como Passolini y Gadda.

"*La Questione della lingua*", los debates sobre la relación entre el latín y la lengua vernácula, que tuvieron lugar durante el Renacimiento se habían solucionado aparentemente después de la unificación de Italia, cuando el novelista Manzoni propuso que el dialecto de Florencia fuera el prototipo del italiano. Parecía que en efecto, el toscano se extendería por toda Italia como lengua estándar. Pero desde mediados de este siglo se han producido cambios políticos y sociales que han introducido nuevos factores tanto a favor como en contra del estándar, y muchos consideran a éste como demasiado artificial y falto de individualidad. Debido a la persistencia de los dialectos, el estándar ha desarrollado variedades regionales que vuelven a crear una nueva *Questione della lingua*.

Además de la situación lingüística típica de estándar con dialectos que hemos esbozado, en Italia existen minorías de habla romance. Además del sardo que ya mencionamos y que tiene aproximadamente millón y medio de hablantes, las más importantes son el provenzal, hablado en algunos valles de los Alpes del sudoeste y en un enclave de Calabria; y el franco-provenzal (un habla intermedia entre el francés y el provenzal que prácticamente ha desaparecido en Francia), hablado en la región autónoma del Valle de Aosta y alrededor de Susa en Turín. Tanto en los lugares donde se habla provenzal como en los que se habla francoprovenzal se utilizan el francés y el italiano como lenguas de cultura.

Existen además dialectos ladinos dolomitas en dos valles del Tirol, donde también se hablan dialectos tiroleños y se utiliza el alemán junto con el italiano como lengua de cultura.

El friulano lo hablan unas 600 000 personas en una región de Venezia Giulia. Hay movimientos para que se le reconozca oficialmente.

El catalán se habla en Alghero, Cerdeña, como mencionamos anteriormente.

Las lenguas minoritarias no romances son:

- *Alemán*. En el Tirol del Sur hay unos 260 000 hablantes de *oberdeutsch*, un dialecto del alemán del sur. Sus derechos lingüísticos están reconocidos, pero no así los de otras regiones donde hay enclaves alemanes.

- *Esloveno*. En la región de Venezia Giulia hay como 60 000 hablantes que se reconocen oficialmente sólo en Trieste.
- *Serbocroata*. En el sur de Molise.
- *Albanés*. En algunas regiones del sur, pero principalmente en Calabria y en Sicilia.
- *Griego*. En unos cuantos pueblos de Apulia (Mioni y Arnuzzo-Lanszweert, 1979).

La situación lingüística en Rumania

En Rumania, según Petyt (1975), que en 1956 tenía una población de 17 500 000, hay dos lenguas mayores, el rumano y el húngaro. El rumano es una lengua estándar, usada para todos los propósitos oficiales a nivel nacional, como lengua franca dentro del país y como medio de instrucción después de los primeros años de la primaria. El húngaro es también una lengua estándar, que se usa para algunos propósitos oficiales, como lengua de instrucción, pero se emplea principalmente dentro de una comunidad lingüística en particular y sirve como distintivo a un grupo que se identifica por medio de ella.

Hay algunas lenguas menores. La más importante es el alemán hablada por más de 100 000 personas. Hay otras lenguas que tienen menos de 100 000 hablantes pero que, por lo menos en teoría, se emplean como medio de instrucción. El francés y el inglés son materias de escuela secundaria. El idish lo hablan 146 264 personas. Las minorías eslavas son: ucranios, rusos, serbios, croatas, eslovenos, eslovacos, checos y búlgaros. También hay turcos y tártaros, pero muy pocos hablan su lengua, y hay también gitanos.

La política lingüística socialista, en apariencia, trata de preservar las lenguas puesto que hay periódicos en húngaro y en alemán, programas de radio de una hora en húngaro y de una o dos horas en alemán y la educación elemental, al principio, se imparte en la lengua del grupo minoritario, pero en realidad se trata de unificar a la nación con el uso del rumano. Los húngaros (Gilberg, 1978) dominaron Transilvania hasta la Primera Guerra Mundial. Los alemanes habían tenido importantes puestos en la burocracia y el ejército y los judíos eran importantes por su alto nivel cultural. Los rumanos, en cambio, constituían las masas de campesinos pobres y sin educación. Cuando Rumania se anexó Transilvania en 1918 los rumanos se volvieron poderosos y los húngaros pasaron a una posición secundaria. Cada idioma se convirtió en un símbolo interno para cada grupo étnico y en un obstáculo para la comunicación a nivel nacional. Se le dio importancia creciente al rumano como lengua de la ciencia y la

tecnología y se vio claro que era la lengua necesaria para la educación superior. Además, la región donde predominaba el húngaro y que había sido semiautónoma, en 1968 fue reorganizada administrativamente con el fin de subdividirla y reducir la posibilidad del particularismo étnico. La modernización del país significó la industrialización de las regiones más pobres, que eran las habitadas por rumanos étnicos. Según parece, los particularismos étnicos persisten a pesar de los esfuerzos socialistas por la unificación.

La situación lingüística de Filipinas

Con una población de más de 50 millones de personas, en Filipinas se hablan más de 70 lenguas. La principal es el tagalo, ahora llamado pilipino, lengua nativa de una cuarta parte de la población, que es la lengua oficial y nacional. El cebuano también es hablado por cerca de la cuarta parte de la población. Siguen en importancia el ilocano y el hiligaynon hablados cada uno por 10% de la población, más o menos, y el bicol y waray, hablados por 5% de la población. Hay más de 30 lenguas que tienen más de 30 000 hablantes. Es común el bilingüismo y el multilingüismo sobre todo en el área de Manila, pero no se ha estudiado el grado de competencia de estos bilingües (Edwards, 1985).

A principios del siglo XVI Fernando de Magallanes emprendió una expedición hacia las Molucas y en 1521 llegó a las actuales Filipinas. Los españoles establecieron la capital de Filipinas en Manila cincuenta años más tarde y trataron de evangelizar a los nativos, pero debido a la enorme variedad de lenguas nunca lograron hispanizarlos totalmente. Después de la conquista de Filipinas, durante dos siglos no hubo contacto directo con España. Había un galeón al año entre Acapulco y Manila, por lo tanto, el español de Filipinas fue el español de México, pero se difundió poco: después de 350 años de ocupación española menos de 10% de la población hablaba español. Sin embargo, la influencia del español en las lenguas de Filipinas fue considerable. En el tagalo hay por lo menos unos 5 000 préstamos, o sea, 20% de su vocabulario (Quilis, 1985).

Cuando las islas pasaron a manos de los Estados Unidos se empezó a enseñar el inglés y para la Segunda Guerra Mundial se calcula que una cuarta parte de la población tenía algún conocimiento de esta lengua. Con la independencia, en 1946, el español, el inglés y el pilipino se convirtieron en lenguas oficiales y el pilipino en lengua nacional. La constitución se promulgó en inglés porque hubo oposición de los no tagalo a que fuera en pilipino. Éste, actualmente, es hablado por más de la mitad de la

población y se usa como lengua franca, es decir, para comunicarse entre hablantes de otras lenguas. Sin embargo, hay oposición a que el tagalo sea la lengua nacional, especialmente en la isla de Cebú, por lo que el inglés es útil como lengua neutral, además de que se necesita como lengua internacional. Pero hay una necesidad de hablar el tagalo (pilipino) para identificarse como nación, y las lenguas locales para preservar las tradiciones.

La lengua vernácula se usa en los dos primeros años y como auxiliar en el 3° y 4°. El pilipino y el inglés se enseñan como materias en 1° y 2° de primaria. El inglés se usa como medio de instrucción desde 3° de primaria hasta la universidad. El pilipino se usa como medio auxiliar y como materia. El aprendizaje del español es forzoso en las universidades.

Hay un debate en cuanto al purismo. Los hablantes nativos de tagalo quieren usar palabras en tagalo para las que ahora se usan préstamos. Los no puristas aceptan préstamos junto con su escritura en la lengua original. Hay un Instituto de la Lengua Nacional con poderes para unificar la lengua y para cambiar los términos en los libros de texto.

Probablemente el inglés se siga usando en la instrucción y en la técnica durante mucho tiempo. La enseñanza del inglés es eficiente y se han hecho estudios sobre cuándo se debe empezar a estudiar y hay buenos materiales gracias a Prator, un profesor de la Universidad de California que pasó largos años en las Filipinas.

La mayoría de las estaciones de radio transmiten en tagalo y en inglés, aunque también hay transmisiones en otras lenguas. Hay 12 canales de televisión, siete de ellos en Manila. Éstos transmiten en inglés y tagalo. En las provincias se usan estas lenguas y alguna local. En los anuncios se usa una mezcla de pilipino e inglés. Los periódicos se publican en 18 idiomas, pero la mayoría se publica en inglés; hay algunos en tagalo e inglés y otros sólo en tagalo, 10 en español y 97 usan algo de español, 10 son en chino y siete en chino e inglés. Los chinos en general mantienen muy bien su lengua y tienen escuelas propias (Sibayan, 1974).

La situación lingüística en Guinea Ecuatorial

Los datos que siguen están tomados íntegramente de Granda (1984).

Guinea Ecuatorial es el único caso en el África Subsahariana de un país que tenga el español como lengua oficial. Su parte continental se localiza al sur de Camerún sobre la costa atlántica de África. Está constituida por un territorio continental llamado Río Muni, la isla de Bioko (antes de Fernando Poo), la isla de Annobón y el pequeño archipiélago de

Mandyi. En 1983 se calculó una población total entre 300 000 y 340 000 habitantes.

La población de Bioko pertenece a la etnia bubi, emigrada desde el continente. Hay también una minoría de criollos de Sierra Leona y ex esclavos liberados por los ingleses. En la región continental la gran mayoría es fang, pero hay núcleos de otras etnias. En Annobón los isleños son descendientes de esclavos de Angola y Bini (la actual Nigeria).

Annobón y Fernando Poo fueron cedidas a España por Portugal en 1778 a cambio de ciertas concesiones en el Río de la Plata. Su ocupación real comenzó en 1858, cuando España mandó un gobernador. Antes de esa fecha los ingleses habían colonizado Fernando Poo, donde se introdujeron numerosos ex esclavos. Durante mucho tiempo los españoles se limitaron a ocupar las islas. La parte continental no se llegó a ocupar verdaderamente sino hasta 1926. En 1960 los territorios españoles del golfo de Guinea se convirtieron en provincias, en 1964 se les concede un gobierno autónomo, y en 1968 la independencia. El régimen del presidente que salió electo fue dictatorial y se deterioró la situación socioeconómica y cultural del país. En 1979 hubo un golpe de estado y desde entonces el nuevo régimen trata de mejorar las condiciones del país. Una medida que puede afectar la situación sociolingüística es que, al integrarse en las organizaciones multinacionales de la región, el francés cobró una importancia fundamental.

Durante la dictadura se procuró que se hablara el fang y los hablantes de las lenguas africanas minoritarias sólo pudieron usar sus lenguas en familia y en algunas agrupaciones rurales. El español se usó en contextos técnicos, para relaciones con el exterior y para todo lo que tuviera que estar escrito, ya que el fang nunca tuvo una escritura oficial.

En la Ley Fundamental de Guinea Ecuatorial de 1982 se reconoce como lengua oficial el español y se considera a las lenguas vernáculas como parte del patrimonio cultural de la nación. El español se emplea en todos los documentos oficiales y oralmente en situaciones formales, así como también en la enseñanza en todos los niveles. Los medios de difusión se limitan a la televisora nacional, que transmite programas de la Radiotelevisión Española, salvo los boletines de noticias que se transmiten también en español, a excepción de un pequeño resumen en fang y ndowé, dos estaciones de radio y una publicación, llamada *Ébano*, editada en Malabo, la capital, de aparición irregular. *Ébano* se redacta en español. Las estaciones de radio transmiten en español y en las lenguas vernáculas, principalmente en fang. Además se escuchan en francés los programas de Gabón y Camerún, y en Bioko se escuchan las estaciones de habla inglesa de Nigeria.

Las lenguas mayores de Guinea Ecuatorial son el español y el fang;

este último, además de ser lengua vernácula, es lengua franca dentro del país. Entre las lenguas menores hay seis bantús que son: ndowé, benga, bujeba, balengue, baseke y bubi, además del annobonés y el francés. Las lenguas especiales son: latín, árabe, inglés, portugués e inglés pidgin.

El bubi tiene dos dialectos principales no inteligibles entre sí, y sus hablantes lo abandonan poco a poco en favor del inglés pidgin. Del benga quedan muy pocos hablantes, ya que muchos emigraron a Gabón; el ndowé (kombe) tal vez tenga más de 10% de hablantes, pero está siendo desplazado por el fang; el baseke, junto con el benga, está próximo a extinguirse. El balengue ha sido desplazado por el fang, pero aún se mantiene; el bujeba también está siendo desplazado por el fang.

En la isla de Annobón todos los habitantes hablan el annobonés, un criollo portugués que se llama localmente *fá d'Ambo*. Este criollo, así como los de São Tomé y Príncipe, forman parte del grupo guineano de criollos portugueses de África. El annobonés aún no ha sido bien descrito lo que es una lástima pues tiene mucha vitalidad. Es probable que en los siglos XVI y XVII se hablaran en la isla bini y kimbundo, pero hoy en día sólo se habla annobonés y dado el alejamiento de la isla del resto del país, el fang no ha penetrado. Lo que sí es evidente es la influencia del español y del inglés pidgin de Bioko.

Este pidgin se llama localmente pichinglis. Se originó en la primera mitad del siglo XIX, cuando los ingleses importaron a ex esclavos de Sierra Leona. Es decir, este pidgin es una variedad conservadora del krio de Sierra Leona, en la que tal vez haya influido posteriormente el habla de braceros nigerianos. Es la lengua de comunicación en casi toda la isla, incluso en la capital, donde ya se puede considerar un criollo puesto que es la lengua materna de la comunidad "fernandina", es decir, de los descendientes de ingleses y de la mano de obra que éstos importaron, y de grupos de la población bubi local.

El español es conocido por la gente de Bioko, pero en la región continental y en las otras islas sólo lo hablan los más occidentalizados. Los jóvenes no lo conocen porque durante la dictadura no se enseñó. Se usa en la administración, en la escuela y en la iglesia; en el trabajo y con amigos cuando el contenido de la comunicación es técnico o intelectual. Además se usa para resaltar el prestigio personal o el poder socioeconómico del hablante.

La lengua vernácula de cada etnia se emplea en la familia y en el trabajo o con los amigos cuando todos la conocen. Si participan individuos de diversas lenguas se usa el ndowé o el español para poner de manifiesto la solidaridad entre los miembros de las etnias y la exclusión de los fang, pero si se desea incluir a los fang, se habla su lengua.

El inglés, junto con el francés, se enseña como materia en la escuela

media. Es además la lengua religiosa y de cultura de la comunidad fernandina de Bioko. El francés, además de enseñarse en las escuelas, está bastante difundido por la cercanía de países donde es lengua oficial (Camerún y Gabón). El portugués estándar es la lengua de la religión popular de Annobón. Granda es el primero en señalar este hecho. El latín es objeto de estudio en los Institutos de Enseñanza Media de Guinea Ecuatorial. Por último, el árabe es la lengua religiosa de los musulmanes de Guinea Ecuatorial que son de procedencia nigeriana y camerunesa.

La situación lingüística en Israel

La inmigración de judíos a Israel duplicó la población del país durante los primeros años de su independencia e hizo que hubiera muchas lenguas maternas, pero los inmigrantes pronto aprendieron el hebreo, la principal lengua franca y el símbolo de la nueva nacionalidad y de la religión judía. Hoy en día 90% de la población mayor de catorce años habla por lo menos algo de hebreo todos los días. Alrededor de 85% de la población es judía y el resto es árabe.

Lo más sobresaliente de la situación actual es que el hebreo tenga tanta vitalidad habiéndose dejado de hablar desde el año 200 d.C., hasta el final del siglo XIX. Durante todo ese tiempo se usó como lengua escrita, pero no era la lengua de la vida diaria. Es un error afirmar que era una lengua muerta, insiste Fellman (1973), pero lo cierto es que no se usaba comúnmente para hablar (sí para rezar) y que hubo que hacer un esfuerzo consciente para revivirlo como lengua hablada de todos los días. En 1879 Eliezer Ben Yehuda, que era un joven estudiante de medicina en París, publicó un artículo que tuvo mucha influencia en el que recomendaba a los judíos que emigraran a Palestina que hablaran el hebreo. Ben Yehuda se fue a vivir a Jerusalén con su esposa y cuando nació su hijo le enseñaron hebreo y fue el primer hablante nativo de hebreo en casi dos mil años.

Poco después de la llegada de Ben Yehuda a Palestina, muchos inmigrantes expulsados de Europa oriental empezaron a llegar y aceptaron la idea de hablar el hebreo que ya conocían pasivamente. La lengua se enseñaba desde los primeros años y era la única lengua empleada por los maestros y los niños. Para el final de la Primera Guerra Mundial ya lo hablaba 40% de los judíos de Palestina y durante el Protectorado británico el inglés, el árabe y el hebreo fueron las lenguas oficiales. Desde la independencia, el inglés dejó de ser oficial.

Hoy en día se les enseña hebreo a los recién llegados para que se integren social y políticamente, y se tiene además el problema de moder-

nizar al hebreo para que sea útil en la ciencia y la tecnología, pero ya se logró que sea la lengua hablada por la mayoría y es la que tiene más prestigio junto con el inglés. Es además la lengua franca más usada. Por supuesto que los que no nacieron en Israel conservan sus lenguas habituales y hay mucho bilingüismo. Son importantes el idish, el alemán, el rumano, el francés, el polaco y el húngaro (Fishman y Fishman, 1978).

El inglés se usa para comunicarse con el exterior. Los programas de radio se transmiten en primer lugar en hebreo, en segundo en árabe, y en tercero en inglés y francés. Esto demuestra la importancia del inglés, aunque hay sólo como 1% de hablantes nativos. El inglés y el francés son las lenguas que se enseñan para la comunicación internacional (Cooper y Danet, 1980).

Se han presentado siete ejemplos de situaciones lingüísticas para dar una idea de la gran variedad que hay en el mundo. El próximo capítulo lo dedicaremos íntegramente a describir la situación lingüística de los países de América. Por supuesto, que muchos de ellos tienen aspectos en común, pero no deja de ser interesante poderlos comparar y destacar aquellos que tienen características especiales.

LECTURAS SUGERIDAS

Sobre lengua, dialecto y variedades, además de Haugen (1960), véase Halliday (1964). Un excelente texto sobre dialectología es Chambers y Trudgill (1980).

Algunos atlas lingüísticos famosos son el de Francia de Gilliéron (1902-1910); el de Italia y el sur de Suiza de Jaberg y Jud (1928-1940); el de Nueva Inglaterra de Kurath *et al* (1939-1943). En Hispanoamérica se tiene el de Florez de Colombia (1981-1983) y el primer volumen del de México de Lope Blanch (1991).

Sobre pruebas de inteligibilidad mutua véase Casad (1974); sobre la inteligibilidad en Escandinavia, Haugen (1967).

El concepto de idiolecto lo definió Bloch en un artículo de 1948.

Sobre las encuestas lingüísticas inspiradas por Ferguson: Ohannessian, Ferguson y Polomé (1975).

Algunos de los libros más conocidos de los sociolingüistas catalanes son: Ninyoles (1972) y Vailverdú (1973).

Sobre la situación lingüística de Francia véase el número 25 de la revista *Langue Française*.

Sobre la historia de los dialectos de las lenguas romances en general, véase Elcock (1960).

III. LA SITUACIÓN LINGÜÍSTICA EN AMÉRICA

En América, como señaló Haugen (1956), hay cuatro clases de lenguas:

1) Las *lenguas indígenas*, que son las que llegaron primero al continente, probablemente desde Asia cruzando por el estrecho de Bering en varias oleadas. Esta hipótesis se funda en el hecho de que en América no se han encontrado restos óseos anteriores al Pleistoceno y todos los encontrados son de nuestra misma especie. En cambio, en el viejo mundo se encuentran restos que señalan la evolución de los homínidos. Hockett (1973) sugiere que América se empezó a habitar hace unos 30 000 años, en una época geológica en la que no había grandes masas de hielo en el Estrecho. Posteriormente eso hubiera sido imposible porque el hielo hubiera impedido el paso.

2) Las lenguas de los conquistadores europeos fueron las siguientes en llegar a nuestro continente. Éstas son las *lenguas de colonización*, o sea el español, el portugués, el francés, el inglés, el holandés, el danés, el sueco y el ruso. La mayoría subsisten como lenguas oficiales de los países de América, menos el sueco y el ruso. El sueco se habló en Delaware, que en 1638 se llamó Nueva Suecia, pero los holandeses vencieron a los suecos y la colonia después se volvió inglesa. Alaska perteneció a Rusia, pero le fue vendida a los Estados Unidos. En el esquimal de Alaska sobreviven palabras que son préstamos del ruso.

3) Los *pidgins*, que se formaron de varias maneras, pero principalmente al entrar en contacto algunas de las lenguas de colonización con las de los esclavos negros en el área del Caribe. Éstos ya no subsisten como pidgins sino que han dado lugar a la formación de nuevos idiomas que se conocen como *criollos*, y que en la mayoría de los países donde se hablan se consideran de estatus social inferior. (Véase el mapa 1.)

4) Las *lenguas de inmigración*. Éstas son las lenguas habladas por inmigrantes que llegaron después de la colonización, incluso cuando ya los países de América habían logrado su independencia.

De estos tipos de lenguas, las de más prestigio son las de colonización. Algunas lenguas de inmigración gozan de cierto prestigio, cuando se trata de lenguas estándar habladas por inmigrantes de clase social alta, por

ejemplo los judíos franceses banqueros que vivían en México en la época de don Porfirio. En general, sin embargo, se trata de lenguas habladas por inmigrantes pobres que llegan a América a hacer fortuna o por lo menos a pasarla mejor que en sus antiguos hogares, y sus lenguas son despreciadas por los hablantes de la lengua oficial, por ejemplo, el italiano en Buenos Aires, el idish en Nueva York, el ucranio en algunas regiones del Canadá, etc. Las lenguas indígenas han ido desapareciendo, pero todavía tienen fuerza en algunos casos, sobre todo cuando se trata de lenguas que fueron francas o imperiales y que tenían muchos hablantes, como el quechua de los incas y el náhuatl de los aztecas, que servían para gobernar amplios dominios. Tanto el quechua como el náhuatl fueron también lenguas francas, mientras que el guaraní, sin haber sido lengua de un imperio, servía de lengua franca en una vasta zona de América del Sur.

En un estudio publicado en *América Indígena* en 1979 se estima que había en ese año unos 28 millones y medio de indígenas en América. Esta cifra no se refiere necesariamente a hablantes de lenguas indígenas, pero, por supuesto, la relación es evidente, aunque hay muchos casos de indígenas que ya no hablan la lengua o que han aprendido otra. Las cifras son conservadoras, pero de todos modos es evidente que la población ha aumentado, de 11 millones en 1940 a 13 millones en 1962.

Casi 24 millones de personas viven en las áreas mesoamericanas y andinas, es decir, en México y Guatemala, por un lado y en Ecuador, Perú y Bolivia por el otro. En términos relativos, es mayoritaria la población indígena en Guatemala y Bolivia. Otros tres millones de individuos se encuentran distribuidos como minorías en los países restantes. Estados Unidos tiene más de la mitad de estas pequeñas minorías. En otros países la situación de los indígenas es tribal y, entre estos grupos, Colombia tiene más de la mitad y siguen Brasil y Venezuela.

Hay 1.4 millones de habitantes que constituyen grupos étnicos de economía autosuficiente y organización tribal en la cuenca amazónica, en la que los grupos son pequeños y están aislados entre sí y en relación con las sociedades nacionales. 80% de la población indígena de América es rural; la población forma parte de las economías nacionales y vive marginada. Además, un número creciente de indígenas emigra hacia las ciudades.

En cuanto al proceso social, en todos los grupos se nota una fusión de los indígenas con la gente más pobre y desarraigada de la sociedad nacional. Este proceso implica una desintegración social y cultural. Entre los grupos campesinos el problema principal es la escasez de tierras. En las zonas tropicales desaparecen frecuentemente grupos enteros.

Muchos indígenas emigran por no poder ganarse la vida en su propia comunidad. Tal es el caso de los mapuches que van a Santiago y de los

mazahuas que van por toda la Meseta Central mexicana y llegan hasta Estados Unidos. En muchos casos los indígenas que emigran se concentran en barrios de ciudades y se organizan y reafirman su identidad. También se está produciendo el surgimiento de organizaciones indígenas con fines políticos, para mejorar el salario o para hacer que se les reconozca su idioma o que se les den servicios sociales (*América Indígena*, 1979).

Muchas lenguas indígenas fueron dotadas de alfabetos y escritas por los españoles. Se les llama clásicas, y entre ellas se encuentran, por ejemplo, el náhuatl, el yucateco, el quiché, el quechua y el tupí-guaraní (Suárez, 1968). Otras siguieron siendo ágrafas hasta hace poco tiempo, y en general todas siguen siendo lenguas de tradición básicamente oral, pues incluso las clásicas no son leídas por sus hablantes sino por estudiosos que rara vez las saben hablar. El intento de fomentar literatura indígena entre los propios hablantes de las lenguas es, por otra parte, muy reciente.

En cuanto a las lenguas de los inmigrantes, en algunos países los hablantes han hecho esfuerzos por conservarlas y esto se ha logrado en diversa medida. No en todas partes se han estudiado esos intentos, pero citaremos algunos trabajos al mencionar la situación de cada país.

Últimamente han despertado mucho interés entre los lingüistas los pidgins y los criollos. Algunos están muy bien estudiados, pero no siempre se conoce bien la situación lingüística de los países donde se hablan, puesto que debido a su escaso o nulo prestigio los gobiernos tienden a ignorar su existencia y no aparecen en las preguntas de los censos. Muchos de sus hablantes también niegan su existencia.

Para poder abordar las situaciones lingüísticas, por supuesto, es necesario que haya estudios al respecto o que se tengan datos de los censos. Estos últimos no siempre son confiables y hasta en los países más desarrollados son susceptibles de varias interpretaciones, pero no cabe duda de que son una fuente de información muy importante. Goyer y Domschke (1983) hacen un estudio pormenorizado de los censos de las entidades políticas de América, y por ellos sabemos que sólo 16 han incluido en sus censos una pregunta sobre lengua. Además, los países que así lo han hecho no siempre han seguido incluyendo la pregunta en censos posteriores, por lo que no se tienen datos actualizados. Sin embargo, algunas veces se cuenta con estimaciones hechas por personas que han realizado estudios, y a menudo sus cálculos son muy valiosos.

Intentaremos incluir aquí la información que se ha podido conseguir y que es muy desigual, ya que en algunos casos es muy abundante y en otros se trata de unas cuantas cifras, pero por lo menos daremos una idea de la gran variedad de situaciones lingüísticas del continente. Las entidades políticas, que no siempre son naciones ya que incluimos también las

posiciones de los países europeos y de Estados Unidos y los departamentos de ultramar de Francia, se mencionan de norte a sur.

1. GROENLANDIA

Es una isla perteneciente al reino de Dinamarca y tiene autonomía administrativa y representación en el cuerpo legislativo de Dinamarca. Perteneció a Noruega, pero desde 1721 se establecieron ahí los daneses y sus derechos se reconocieron desde principios de este siglo. En 1986 tenía 54 000 habitantes, de los cuales 7 830, o sea el 14% de la población, eran daneses, y el resto esquimales que hablan un tipo de esquimal llamado inuit-inupiaq, que se distingue del yupik hablado en Siberia y Alaska.

Hay tres áreas dialectales principales en las costas de Groenlandia:

1) El esquimal polar (groenlandés del norte), que se habla en el extremo noroeste, al norte de la bahía de Melville; tiene poca diversidad interna.

2) El groenlandés occidental, un complejo de dialectos con algunas diferencias importantes entre sí. Es la forma mejor estudiada del esquimal aleuta. El subdialecto central occidental fue el primero del que se tuvo noticia, y desde hace tiempo se considera el estándar tanto hablado como escrito para toda Groenlandia y ha influido mucho en los demás dialectos. Al norte están los dialectos nortños del groenlandés occidental y los subdialectos de Upernavik. Estos últimos son muy diferentes de los demás y tienen afinidades con el groenlandés oriental. Al sur hay dos subdialectos: el sureño y el de Cape Farewell.

3) El groenlandés oriental, que se hablaba en 1980 en Ammassalik y Scoresbysund. Antes se hablaba en más lugares de la costa y se le reconocían divergencias dialectales. El groenlandés oriental es muy distinto del central occidental (Woodbury, 1984).

2. CANADÁ

La población total de Canadá en 1981 era de 24 083 495 habitantes. De éstos, más de 14 millones hablan inglés en casa y un poco más de seis millones, francés. Tres millones hablan otras lenguas, europeas principalmente (más de dos millones), y también hay medio millón de hablantes de lenguas de Asia y unos 3 000 de África. Las lenguas amerindias sólo cuentan con 140 975 hablantes. Las que más hablantes tienen son las algonquinas y les sigue el inuit, un dialecto del esquimal.

Los primeros colonizadores de Canadá fueron los franceses, a princi-

pios del siglo XVII. Poco a poco fue creciendo la Nueva Francia y los franceses también se establecieron en Luisiana. Las rivalidades entre Francia e Inglaterra se repitieron en América. Las guerras tuvieron como consecuencia que la Nueva Francia fuera cedida a Inglaterra, que ya poseía Acadia desde 1713. Muchos franceses de Acadia fueron deportados a Luisiana, pero Canadá estuvo completamente habitado por franceses hasta que los ingleses leales al gobierno huyeron de las colonias americanas en la época de la independencia de los Estados Unidos. Establecieron dos nuevas provincias en New Brunswick y Prince Edward Island, y de ahí poblaron el oeste. Después se establecieron dos provincias para evitar conflictos entre ingleses y franceses, pero posteriormente (1867) se confederaron Quebec y Ontario junto con otras provincias. Canadá se independizó en 1965. En 1969 se promulgó una ley que estableció el bilingüismo como política oficial.

Se han hecho muchos estudios sobre el bilingüismo canadiense, pero generalmente se deja de lado a las lenguas indígenas y a las de inmigrantes. No sucede así en un libro de Ronald Wardhaugh (1983), que da una idea bastante completa de la situación. Según él, en Canadá hay dos naciones. Los franceses tienen más sentido de identificación de grupo que los ingleses, que en realidad son una colección de etnias dominadas por los hablantes de inglés. Cada grupo interpreta la historia a su manera:

En la versión inglesa, lo que se puede llamar la "tradición leal" es muy aparente: Canadá empieza después de que ellos conquistaron a los franceses en 1759 y conciben al Canadá como una sola nación que se desarrolló a partir del estatus colonial para formar un país que tenía, al mismo tiempo, una fuerte lealtad hacia la madre patria y una gran desconfianza hacia Estados Unidos. Los franceses fueron conquistados pero tratados bien. Los inmigrantes también han sido tratados bien y se les han dado oportunidades para que se asimilen a la forma de ser canadiense.

En la versión francesa el enfoque es el de una nación que trata de sobrevivir con una larga existencia en el continente americano antes de 1759, pero que fue derrotada. Por ello ha tenido que usar sus recursos para preservar su identidad a pesar de la discriminación, el imperialismo británico y el aislamiento.

En la versión inglesa, el desarrollo político y económico son importantes en sí mismos y en la francesa los asuntos vitales son de carácter cultural, religioso y lingüístico. Según cada grupo, el otro es hostil.

La ley sobre las lenguas oficiales promulgada en 1969 estableció el bilingüismo como política oficial y ha habido varios esfuerzos para preservar la lengua en Quebec. El más importante de ellos fue una ley de 1977 que redujo el uso del inglés. Los hablantes de inglés no comprendieron

que las medidas protegían la lengua francesa. Los hablantes del francés, por su parte, las consideraban indispensables.

La Confederación data de 1867 y establece el gobierno federal de Canadá. Se interpreta de distinta manera por cada grupo. Los francocanadienses ven a la Confederación como un acuerdo entre dos pueblos para vivir juntos al norte de los Estados Unidos. Los canadienses ingleses no aceptan que haya dos naciones, sino varias provincias federadas.

Canadá ha tenido tres constituciones, una en 1840, otra en 1867 que estableció la Confederación, y otra en 1982. Se han formulado para que los canadienses-ingleses y franceses vivan en paz, pero la última trata de tomar en cuenta las necesidades de los inmigrantes y de los indígenas. Según Wardhaugh, la composición étnica de Canadá es su debilidad y a la vez su fuerza, porque lo que lo distingue de Estados Unidos es que es bilingüe y bicultural o multicultural. Esto lo protege de volverse un satélite.

Los canadienses-ingleses han preferido más lazos con la madre patria, para evitar que los otros grupos tengan más poder. Los ingleses no constituyen ya el grupo mayoritario. Constituían 57% de la población total en 1901 y sólo el 45% en 1971. Los ingleses no tienen una ideología, nunca hubo una guerra de independencia y por tanto no hay símbolos que los unan. A los franceses, en cambio, los une el deseo de sobrevivir a pesar de la conquista.

Los canadienses no han tenido éxito en transigir y tolerar. Cuando se reúnen para tener contacto se dividen siempre en dos bandos, uno francés y el otro inglés. Se proponen dos soluciones: que haya poco contacto entre las masas y sólo los negociadores de cada grupo se reúnan, o que haya más contacto y mucha legislación sobre derechos humanos.

Pero la disputa entre los dos grupos mayoritarios no toma en cuenta para nada a los inmigrantes, y si éstos quieren proteger sus derechos lo tienen que hacer dentro del marco del bilingüismo, que por otra parte es ficticio porque en realidad la gente en su vida diaria oye uno de los dos idiomas: o francés o inglés.

La ley sobre las lenguas oficiales especifica la forma en que el gobierno debe tratar a los ciudadanos en las dos lenguas oficiales. La política asegura que los servicios gubernamentales se proporcionen en la lengua preferida por la comunidad cuando haya una minoría de tamaño razonable en una localidad. No obliga a nadie a volverse bilingüe. Según la Constitución de 1982, el bilingüismo se declara oficial constitucionalmente.

Cada vez más los franceses de Quebec tratan de que se use el francés en su provincia para todas las funciones. Esto ocasiona que los ingleses que viven ahí tengan que ser bilingües, pero los franceses no, excepto la élite que tiene que comunicarse con el resto del país. La población que

habla inglés ha aumentado, en parte por la inmigración, y es heterogénea. La población francesa sólo aumenta por el incremento natural.

Desde la Segunda Guerra Mundial la inmigración ha contribuido al aumento de población, pero ha habido emigración también. La política del gobierno ha sido anglicizar y asimilar a los inmigrantes, y el respeto hacia el pluralismo cultural es una idea muy reciente. Muchos de los inmigrantes no se quedan permanentemente y no se sabe bien cuáles son sus lealtades hacia sus etnias.

La composición étnica de los inmigrantes ha cambiado. En el siglo XIX predominaban los europeos del norte, pero a principios de este siglo se establecieron muchos ucranios, polacos, judíos e italianos y después de la Segunda Guerra Mundial llegaron griegos, portugueses, africanos y asiáticos. Siempre ha habido gente de Estados Unidos y Gran Bretaña, y desde los años setenta hay gente de Hong Kong, Jamaica, la India, Filipinas y Trinidad. Los dos grupos mayoritarios siempre discriminaron a los demás y se dedicaron a perpetuar las instituciones francesas e inglesas más que a desarrollar las canadienses.

Las provincias del oeste fueron colonizadas por muchos inmigrantes, y en la época de la Primera Guerra Mundial Canadá, que estaba al lado del Imperio, trató a los ucranios como desleales, confiscándoles propiedades y legislando en contra del uso de su idioma y de todos los idiomas que no fueran el inglés. Hubo legislación racista contra los chinos y en 1942 contra los japoneses, que fueron deportados a pesar de ser ya, algunos, ciudadanos canadienses. En general, se considera que los inmigrantes son un problema porque el mito de la fundación del Canadá es que hay dos grupos fundadores, los franceses y los ingleses, y todos los demás amenazan el equilibrio entre esos dos grupos principales.

La etnicidad sigue existiendo en Canadá como en todo el mundo moderno. En Estados Unidos se ha visto que no desapareció y que se hizo más conspicua en los años setenta y aún se puede decir que se puso de moda. La etnicidad no se consideraba muy patriótica en los Estados Unidos antes del movimiento a favor de los derechos civiles, pero ahora el interés en la etnicidad es bien visto. En Canadá no se nota tanto, porque siempre ha resaltado la diferencia entre los grupos mayoritarios, pero sí tuvo repercusiones el resurgimiento de la etnicidad que se dio en Estados Unidos.

❶ Es difícil de definir lo que es la etnicidad. Hay que encontrar atributos por medio de los cuales las personas se puedan reconocer como iguales culturalmente. Se ha querido encontrar atributos objetivos de esta condición, aunque en última instancia se trata de un concepto subjetivo, puesto que los individuos tienen que identificarse a sí mismos como miembros del grupo étnico. Éste es un grupo de personas que comparten la misma

cultura, o los descendientes de esas personas que se identifican o son identificados por otros como miembros de dicho grupo. Algo curioso es que, por lo menos en Estados Unidos y Canadá, los grupos étnicos no se dan cuenta de su etnicidad sino hasta después de emigrar.

En los censos de Canadá siempre ha habido preguntas sobre etnicidad. Para los canadienses en general, un grupo étnico excluye a los ingleses y a los franceses, o sea que sólo define a las minorías. Es imposible llegar a conclusiones sobre los grupos étnicos, puesto que ni siquiera se sabe cuántos grupos hay, ya que la definición de etnia cambia constantemente. Pero hay más de 50 y menos de 100, y distintas historias y relaciones con los dos grupos mayoritarios. Casi todos los grupos étnicos están en Ontario y en las provincias al oeste de Ontario.

La mayoría de los grupos étnicos cree que es bueno conservar las lenguas, pero algunos creen que la lengua no es indispensable para mantener al grupo. Ni los franceses ni los ingleses desean que se mantengan las otras lenguas.

Un estudio de las lenguas no oficiales en cinco áreas metropolitanas (Montreal, Toronto, Winnipeg, Edmonton y Vancouver) incluyó sólo a las lenguas con más hablantes: chino, holandés, alemán, griego, húngaro, italiano, polaco, portugués, escandinavo y ucranio. La pérdida de la lengua está relacionada con el tiempo de estadía; mientras más reciente es la inmigración más se habla la lengua. De los inmigrantes no recientes, los que más conservan su lengua son los ucranios. En general, la segunda generación deja de hablar la lengua.

Hay diversas pautas dentro de Canadá, según la región. En las provincias del lado del Atlántico predomina el inglés, menos en Nueva Brunswick, que es bilingüe y bicultural. Quebec es de orientación francesa pero en Montreal también se habla inglés y muchas otras lenguas. En Ontario se habla inglés excepto en la frontera con Quebec, pero hay muchos inmigrantes, en Toronto sobre todo, aunque el inglés predomina. Al oeste de Ontario hay provincias un tanto pluriculturales, pero el inglés también es la lengua principal. En el norte hay varias lenguas y culturas pero la más importante es el inglés. En general, en las áreas más pobladas hay una mayor heterogeneidad cultural y lingüística.

El gobierno anunció en 1971 que su política sería de pluralismo cultural dentro de un marco bilingüe, y que 1) apoyaría a los grupos que quisieran desarrollarse y contribuir al desarrollo de Canadá; 2) ayudaría a los miembros de todos los grupos a vencer barreras culturales para que participaran en la sociedad canadiense, y 3) promovería encuentros e intercambios entre todos los grupos culturales, meta importante para la unidad nacional. En general el gobierno ayuda poco a los grupos étnicos;

las declaraciones obedecen más a la política que a un verdadero deseo de preservar lo étnico.

Todos están de acuerdo en que la lengua es un factor importante para preservar la identidad del grupo, pero la pérdida de la lengua nativa entre los inmigrantes es inmediata y evidente. Los niños que nacen en Canadá son bilingües y usan más el inglés que la otra lengua y de los hijos de éstos, 60% no la saben y 80% no la usan. Las lenguas de instrucción son el inglés y el francés y hay muchos programas para enseñar estas lenguas a los recién llegados. El gobierno gasta muy poco en sus programas multiculturales y en realidad no se ha logrado cambiar gran cosa en lo que respecta a las minorías.

Por lo que respecta a las lenguas indígenas, Wardhaugh nos dice que había unos 250 000 indígenas al primer contacto. Hoy constituyen 5% de la población, es decir, hay alrededor de un millón distribuidos en las provincias de la siguiente manera (en porcentajes):

Ontario	2.0
Newfoundland	0.6
Manitoba	16.0
Saskatchewan	19.0
Alberta	7.5
British Columbia	8.8
Yukon	45.7
Northwest Territories	80.0

Los indígenas constituyen un grupo de naciones. Unos 300 000 están registrados como indios según una antigua ley, por lo que tienen derecho a algunos servicios en unas 2 200 reservaciones. Los que no están registrados se llaman a sí mismos *metis* (mestizos) o indios. No tienen tierras. Se consideran ciudadanos, pero no tienen la protección que se les da a los de las reservaciones, que son "indios" oficialmente, aunque desde el punto de vista cultural, son tan indios como los otros.

Según Wardhaugh, los franceses discriminaron a los mestizos menos que los ingleses, pero después de la Confederación y de las leyes sobre los indios que se dictaron al poco tiempo, empezó su maltrato. Se les consideró inferiores, paganos y no civilizados. Los indios sin tierras estaban bajo la tutela de las provincias, las cuales tampoco los han tratado bien. Entre ellos hay desempleo y educación deficiente. Muchos viven en ciudades, son muy pobres y, además, pierden su cultura al irse de las reservaciones.

A pesar de lo que han sufrido con la legislación indígena, prefieren que continúe porque los protege un poco. No les fue permitido participar en el proyecto de la última constitución. No se hacen oír porque son pocos

y están divididos en muchos grupos. Los canadienses en general no los comprenden y creen que el gobierno gasta demasiado en ellos. Se cree que son culpables de la pobreza que sufren, y no se reconoce que están oprimidos.

Las lenguas se están perdiendo, sobre todo entre los indígenas más urbanizados. En teoría, se supone que cada grupo controla su propia educación, pero en realidad el gobierno la sigue controlando y en muchas partes no se emplea la lengua indígena para la educación de estos grupos.

Hay tres asociaciones: la de los inuit, la de los indios protegidos por la legislación y la de otros indios y mestizos. Las asociaciones se oponen entre sí y cada una emplea el inglés como lengua franca. Los líderes no representan a la gente y son protegidos por el gobierno. Hubo tratados que nunca se cumplieron y, por supuesto, el problema principal es el de la tierra.

Wardhaugh no da una lista completa de las lenguas indígenas, por lo que aquí incluimos un cuadro adaptado de Priest (1985). (Véase el cuadro 3.)

CUADRO 3

LAS LENGUAS INDÍGENAS HABLADAS EN EL HOGAR EN CANADÁ, 1981

Indígenas que hablan inglés	306 775
Indígenas que hablan francés	17 440
Cri (algonquino)	47 945
Ojibway (algonquino)	11 895
Otras lenguas algonquinas	10 805
Atabascano	7 895
Haida (na-dené)	70
Iroqués	2 630
Kutenai (algonquino-wakashano)	20
Salish (algonquino-wakashano)	205
Siux (algonquino-wakashano)	810
Tlingit (na-dené)	30
Tsimshian	940
Wakash	190
Inuit	16 780
Total de indígenas	424 430 ✓

FUENTE: Priest, 1985.

Wardhaugh no menciona que la variedad de francés que se habla en Canadá no es la misma que se habla en Francia. Como no estuvieron en contacto los canadienses franceses con Francia, se desarrolló una variedad diferente de este idioma, la cual preserva muchos arcaísmos, y que es

considerada por algunos canadienses inferior al estándar de Francia. Otros (Chantefort, 1976) creen que se desarrollará un francés estándar canadiense muy parecido al de Francia, pero con elementos léxicos y fonológicos propios y que al mismo tiempo se seguirá usando el estándar de Francia para la comunicación internacional.

3. SAN PEDRO Y MIQUELÓN

En este archipiélago que se halla al sur de Terranova, Canadá, el único territorio de ultramar en América del Norte que pertenece a Francia, se calcula que la población es de unas 6 000 personas. Los habitantes hablan francés. Sin embargo, se sabe que hay algunos vascos y bretones y unas cuantas personas que hablan inglés.

4. ESTADOS UNIDOS

Según un estudio hecho por la oficina de los censos de los Estados Unidos en 1979, entre las personas de 14 años o más, 32 millones, lo que representa 19.7 % de la población, declararon que en su niñez se usó en su casa otra lengua diferente del inglés (Bureau of the Census, 1982). Esta proporción es aproximadamente la misma que la del censo de 1970, donde el porcentaje fue de 20.1%. De estas personas, 7.7 millones declararon que el español era su primera lengua, lo que hizo al español la segunda lengua después del inglés, hablado por 131.9 millones de personas. En 1980 los habitantes de origen hispánico aumentaron a 14 680 000, de los cuales el 86% emplean el español en casa. Las lenguas con más de un millón de hablantes ("mayores" en la terminología de Ferguson), según el estudio de 1979, se muestran en el cuadro 4.

CUADRO 4
Lenguas con más de un millón de hablantes, 1979

<i>Lengua</i>	<i>Millones de personas</i>
Alemán	5.1
Italiano	4.1
Polaco	2.5
Francés	2.4
Idish	1.2

FUENTE: Bureau of the Census, 1982.

Las lenguas menores, es decir, las que tienen entre 100 000 y 300 000 hablantes según el estudio mencionado, son las siguientes: alemán de Pennsylvania, árabe, armenio, coreano, danés, eslovaco, holandés, gaélico, húngaro, lituano, ruso, serbocroata, ucranio y vietnamita.

Otras lenguas que tienen un número considerable de hablantes son el chino, el checo y el griego.

En cuanto a los hablantes de español, están distribuidos por todo el territorio de Estados Unidos, pero se concentran principalmente en ciertos estados.

CUADRO 5
PORCENTAJE DE HABLANTES DE ESPAÑOL SEGÚN LUGAR
DE RESIDENCIA EN 1980

<i>Lugar de residencia</i>	<i>Porcentaje de habitantes</i>
California	31
Texas	20
Oregón, Colorado y Nuevo México	9
Florida	6
Illinois	4
Resto del país	18

FUENTE: Bureau of the Census, 1982.

Respecto al origen de las personas de habla española y sus descendientes, se distribuye de la siguiente manera: México, 60%; Puerto Rico, 14%; Cuba, 5%; otros países, 21 por ciento.

Se han hecho muchos estudios sobre el mantenimiento y el desplazamiento de las lenguas de inmigrantes en los Estados Unidos. El que más ha impulsado estos estudios fue Joshua Fishman con su libro *Language Loyalty in the United States* (1966), en el que se examinan los esfuerzos de los inmigrantes por mantener sus lenguas. Haugen hace un excelente resumen de la bibliografía sobre estudios subsecuentes en un artículo de 1978. El propio Fishman vuelve a examinar el tema en su libro de 1985, *The Rise and Fall of Ethnic Revival*, sobre el que hablaremos más detalladamente en el capítulo VIII. Pero aquí lo mencionamos para subrayar que la información proporcionada por los censos de cualquier nación es subjetiva: depende de las respuestas de los sujetos censados y éstos contestan la verdad sólo hasta cierto punto. Las preguntas sobre la lengua son las que más se prestan a la subjetividad: "¿Se hablaba otra lengua que no fuera el inglés en su casa cuando usted era chico?", permite que la persona

dé una respuesta que refleje la actitud hacia el bilingüismo en su país en ese momento.

El censo de 1970 indicó que más de 33 millones, aproximadamente el 17% de la población total de más de 203 millones, declararon tener una lengua materna diferente del inglés. Esta cifra refleja un aumento proporcional mayor al declarado en censos anteriores. Este aumento es dramático, se tome o no en consideración a los hablantes de español (Fishman, 1985: 129). Además aumentó la proporción de hablantes de todas las lenguas que se tomaron en cuenta en el censo. Esto se debió al interés que había por lo étnico en la década de los setenta. En el siguiente censo se mantuvo la proporción total (compárense las cifras de 1980 que dimos antes), pero esto sucedió por la gran cantidad de recién inmigrados de habla hispana. La mayoría de las otras lenguas de inmigrantes antiguos disminuyó entre 1970 y 1979, y los jóvenes de ascendencia extranjera ya no declararon hablar su lengua en la misma proporción.

CUADRO 6

LENGUA MATERNA DE LA POBLACIÓN INDÍGENA DE LOS ESTADOS UNIDOS, 1973

<i>Familia lingüística o lengua</i>	<i>Número de hablantes</i>
Aleuta y esquimal	1 669
Algonquino	18 079
Atabascano	106 566
Cadoano	647
Iroqués	17 571
Muscogucano	16 507
Pima (Yutoazteca)	11 311
Keresano	3 435
Tanoano	3 041
Zúñi	4 813
Salish	1 377
Sahaptin	1 258
Shoshone (Yutoazteca)	14 174
Siux	20 221
Yumano	2 201
Población indígena total	760 572
Población cuya lengua materna es indígena	242 967

FUENTE: Leap, 1981.

En cuanto a la población indígena de los Estados Unidos, el censo distingue entre indios por una parte y esquimales y aleutas por otra. La

población india de los Estados Unidos fue de más de un millón (1 366 676) en 1980 y aumentó en más de medio millón, o sea el 72% en una década. Este aumento considerable se debió únicamente a una manera diferente de aplicar el censo. Los estados con mayor población indígena son: California (198 275), Oklahoma (169 292), Arizona (152 492) y Nuevo México (107 338). El 46% de los indios viven en dichos estados.

Hay además 42 162 esquimales y 14 205 aleutas en Alaska, donde constituyen el 16% de la población del estado, pero también viven en los estados de Washington y California.

El 24% de la población indígena (indios, esquimales y aleutas) viven en reservaciones (278 en total), 2% en tierras tribales con fideicomisos, 8% en áreas históricas de Oklahoma y 3% en aldeas nativas de Alaska. En las reservaciones, por lo común, hay pocos habitantes (menos de 1 000), pero en la de los navajos hay más de 100 000. En el cuadro 6 proporcionamos datos acerca de la población indígena y de sus lenguas.

No fue posible localizar información más completa que la que presentamos en el cuadro 6, que incluyera los nombres de las lenguas, la familia a la que pertenecen y el lugar en donde viven las personas que las hablan, por lo que es necesario recurrir a un trabajo de Chafe de 1962, que no refleja el número de hablantes de cada lengua pero sí la gran cantidad de lenguas existentes. Según Chafe, había en 1962 alrededor de 220 lenguas en Estados Unidos y Canadá y un total de 400 000 hablantes. (El número actual, sumando las cifras que tenemos de los dos países, es de más 1 250 000). Alrededor de 50 de esas lenguas tenían menos de 10 hablantes; alrededor de 40 tenían entre 10 y 100; unas 80 entre 100 y 1 000; unas 50 entre 1 000 y 10 000 y seis tenían más de 10 000 hablantes. Las lenguas que tenían entre 1 000 y 10 000 hablantes se presentan en los cuadros 7 y 8.

La mayoría de los indígenas habla inglés, muchos son bilingües y muy pocos monolingües en lengua indígena. Según Miller (citado en Kari y

CUADRO 7

Lenguas con una población de más de 1 000 hablantes en
Estados Unidos y Canadá, según Chafe (1962)

<i>Lengua</i>	<i>Familia o tronco</i>	<i>Población aproximada (en miles de hablantes)</i>	<i>Localización</i>
Apache occidental	Atabascano	8-9	Arizona
Arapaho	Algonquino	1-3	Wyoming Oklahoma

CUADRO 7 (continuación)

<i>Lengua</i>	<i>Familia o tronco</i>	<i>Población aproximada (en miles de hablantes)</i>	<i>Localización</i>
Assiniboin	Siouan	1-2	Montana Alberta Saskatchewan
Blackfoot	Algonquino	5-6	Montana Alberta
Carrier	Atabascano	1-3	Columbia Británica
Cherokee	Iroqués	10	Oklahoma Carolina del Norte
Cheyenne	Algonquino	3-4	Montana, Oklahoma
Chickasaw	Muskogean	2-3	Oklahoma
Chipewyan	Atabascano	3-4	Alberta Saskatchewan Manitoba Mackenzie
Choctaw	Muskogean	7	Oklahoma Mississippi
Comanche	Yutoazteca	1.5	Oklahoma
Creek	Muskogean	7-8	Oklahoma Alabama
Crow	Siouan	3	Montana
Halkomelem	Salish	1-2	Columbia Británica
Hopi	Yutoazteca	3-5	Arizona
Isleta	Kiowa tanoano	1-2	Nuevo México
Jemez	Kiowa tanoano	1.2	Nuevo México
Keresan	Hokano	7	Nuevo México
Kiowa	Kiowa tanoano	2	Oklahoma
Kutchin	Atabascano	1.2	Alaska, Yukon, Mackenzie
Lilooet	Salish	1-2	Columbia Británica
Micmac	Algonquino	3-5	Nova Escocia Prince Edward Islands New Brunswick Quebec

CUADRO 7 (continuación)

<i>Lengua</i>	<i>Familia o tronco</i>	<i>Población aproximada (en miles de hablantes)</i>	<i>Localización</i>
Mohawk	Iroqués	1-2	Ontario Quebec Nueva York
Montagnais Nakasapi	Algonquino	5	Quebec
Nootka	Wakashan	1-2	Columbia Británica
Okanagan	Salish	1-2	Columbia Británica Washington
Omaha	Siouan	1-3	Nebraska
Oneida	Iroqués	1-2	Wisconsin Ontario Nueva York
Payute del norte	Yutoazteca	2	Nevada California Oregón Idaho
Payute del sur	Yutoazteca	1-3	Nevada Utah Arizona California
Papago	Yutoazteca	8-10	Arizona
Pima	Yutoazteca	5	Arizona
Santee	Siouan	3-5	Minnesota Dakota del Sur Dakota del Norte Nebraska Montana
Seneca	Iroqués	3-10	Nueva York Ontario
Shoshoni	Yutoazteca	5	California Nevada Idaho Oregón Wyoming
Shuswap	Salish	1-2	Columbia Británica
Slave	Atabascano	1-2	Columbia Británica Alberta Mackenzie

CUADRO 7 (continuación)

<i>Lengua</i>	<i>Familia o tronco</i>	<i>Población aproximada (en miles de hablantes)</i>	<i>Localización</i>
Tewa	Kiowa tanoano	2	Nuevo México Arizona
Thompson	Salish	1-2	Columbia Británica
Tlingit	Na-dené	1-2	Columbia Británica Yukon
Tsimshian	Tsimshian	3	Alaska Columbia Británica
Ute	Yutoazteca	2-4	Alaska Utah Colorado
Winnebago	Siouan	1-2	Wisconsin Nebraska
Yakima	Sahaptin	1-2	Washington
Yankton	Siouan	1-2	Dakota del Norte Dakota del Sur Montana
Zuni	Penutiano	3-4	Nuevo México

CUADRO 8

LENGUAS CON MÁS DE 10 000 HABLANTES SEGÚN CHAFE, 1962

<i>Lengua</i>	<i>Familia o tronco</i>	<i>Población aproximada (en miles de hablantes)</i>	<i>Localización</i>
Cree	Algonquino	30-40	Columbia Británica Alberta Saskatchewan Manitoba Ontario Quebec Montana
Inupik	Esquimal	40-50	Alaska Yukon Territorio del N.O. Ontario Quebec

CUADRO 8 (continuación)

<i>Lengua</i>	<i>Familia o tronco</i>	<i>Población aproximada (en miles de hablantes)</i>	<i>Localización</i>
Yupik	Esquimal	13-15.9	Terranova Groenlandia Alaska Siberia
Navajo	Atabaskano	80-90	Arizona Nuevo México Utah
Ojibwa	Algonquino	40-50	Saskatchewan Manitoba Ontario Quebec Montana Dakota del Norte Minnesota Wisconsin Michigan
Teton	Siouan	10-15	Dakota del Sur Montana Manitoba

Spolski, 1978) hay cinco situaciones en cuanto al mantenimiento de las lenguas indígenas:

1) Las que se mantienen bien, tienen hablantes de todas las edades y el número de hablantes va en aumento. Hay modernización de la lengua, alfabetización y una población bastante grande de hablantes. Es el caso, por ejemplo, del chipewyan y el navajo.

2) Mantenimiento del bilingüismo. Unos cuantos monolingües; hablantes de todas las edades; uso frecuente en algunos ámbitos; poblaciones pequeñas. Ejemplo: el apache mescalero.

3) Bilingüismo obsolecente. Niños bilingües o en los que domina el inglés. Diferencia de uso por generaciones; el uso se mezcla, no se mantiene según el ámbito. Ejemplo: el tlingit.

4) Reliquia. Unos cuantos viejos hablan, como es el caso del hupa.

5) Extinguida.

Casi todas las lenguas indígenas de Estados Unidos están en peligro de extinción porque en muchas tribus los jóvenes y niños ya no las hablan. En algunos casos los hablantes no transmiten sus conocimientos a sus hijos. Últimamente ha habido un resurgimiento del deseo de mantener la identidad cultural, pero no siempre aparejado a un programa de revitalización lingüística. Es imposible describir la situación en general porque

varía mucho de tribu en tribu. No hay ninguna descripción que abarque todos los aspectos. Los programas de educación bilingüe de las últimas décadas tienen por objeto enseñar más eficientemente el inglés, pero sí han servido también para despertar el interés de los hablantes en sus propias lenguas.

Por lo que respecta a las lenguas criollas, tres de ellas se desarrollaron en los Estados Unidos y se hablan sólo ahí: el gullah, el criollo de Luisiana y el criollo hawaiano. El gullah se ha hablado en la costa de Carolina del Sur, entre Georgetown y Beaufort, donde hubo plantaciones de arroz en 1700. Ahora se habla en las costas de Carolina del Sur y Georgia, partes del sur de Carolina del Norte y el norte de Florida. No se sabe el número exacto de hablantes; se calcula que habrá unos 300 000, pero no hablan criollo puro sino con algún rasgo del gullah.

El criollo de Luisiana se desarrolló como la lengua de los esclavos del oeste de África, llevados a Luisiana por los colonos franceses. A fines del siglo XVIII llegaron los inmigrantes de Acadia, Nueva Escocia, que hablaban una forma poco prestigiosa del francés, llamado después *cajun* (/keyjan/). Por un tiempo se habló el francés de los colonos, el criollo de los esclavos y el cajun. Hoy en día el cajun y el criollo coexisten y parece que se están fusionando. No hay ningún reconocimiento público de su existencia.

El criollo hawaiano surgió en el siglo XIX, proveniente del hawaiano, japonés, chino, portugués e inglés. Actualmente lo hablan unas 780 000 personas (Nichols, 1981). Del gullah y del hawaiano se hablará más extensamente en el capítulo V.

Veamos ahora los principales antecedentes históricos de la situación lingüística esbozada. Las lenguas indígenas tienen hoy en día un mayor número de hablantes que al primer contacto, pero muchas tribus desaparecieron completamente por las matanzas, las enfermedades y la asimilación. Casi nadie vive en las tierras ancestrales sino en reservaciones que les fueron asignadas después o fuera de ellas, en la miseria de las ciudades. El gobierno americano unas veces ha apoyado la autonomía de las tribus y en otras ocasiones ha tratado de destruirlas. Según Bauman (1980), la historia del trato que el gobierno ha dado a los indígenas puede resumirse así: del primer contacto a 1850 los indígenas se fueron asimilando y el trato fue benigno; de 1850 a 1930 se les forzó a asimilarse. En 1878, por ejemplo, se establecieron internados fuera de las reservaciones que separaban a los niños de sus familias. De 1930 a 1961 se les reconoce como culturas aparte; de 1961 a la fecha se les permite cierto autogobierno. De la dolorosa historia de estos cambios lo más patético es el traslado de los indios de las llamadas cinco tribus civilizadas de su lugar de origen a las reservaciones de Oklahoma.

Por lo que respecta a las lenguas de colonización, hay cuatro que se

han mantenido sin interrupción: el inglés, el español, el francés y el alemán. Como ya se dijo, el sueco y el ruso desaparecieron y sólo se hablan como lenguas de inmigrantes. El inglés es la lengua oficial aunque esto no se especifique en la Constitución. Es la lengua de la mayoría, en la que se publican los documentos oficiales y en general de la educación, aunque ha habido escuelas privadas, sobre todo confesionales, en las que se enseña en otras lenguas, y recientemente se han establecido programas de educación bilingüe transicional (véase el capítulo IX). Es la lengua que trajeron consigo los colonizadores ingleses de las trece colonias que lograron su independencia en 1776. Posteriormente, su uso se fue extendiendo a medida que se fueron colonizando nuevas tierras. La variación dialectal se ha estudiado bastante a fondo y se sabe que del lado atlántico hay tres áreas principales: la del norte, la de una zona intermedia y la del sur. Éstas son las divisiones fundamentales, ya que el resto de los estados se fueron poblando desde el Atlántico hacia el oeste. Por supuesto, también hay variación social. De ésta hablaremos en el capítulo VI.

Los primeros asentamientos españoles más o menos permanentes datan de 1598 en Nuevo México, a pesar de que los conquistadores habían explorado ya el norte de la Nueva España, es decir, lo que son ahora los siguientes estados de los Estados Unidos: Texas, California, Arizona, Colorado y Nuevo México. Durante tres siglos el español fue la lengua oficial de estas tierras, pero nunca se integraron bien al resto de la Nueva España ni a la República Mexicana por lo que los estadounidenses las empezaron a ocupar (sobre todo Texas), incluso desde antes de que se firmara el tratado de Guadalupe-Hidalgo que puso fin a la guerra entre México y Estados Unidos en 1848. Desde entonces se empezó a imponer el inglés, pero el español todavía subsiste entre los descendientes de los antiguos pobladores en algunas comunidades, principalmente de Nuevo México, estado en donde mejor se preservaron la cultura y la lengua españolas. Los dueños de tierras las conservaron a pesar de la invasión sajona y mantuvieron algún poder político. El español se mantuvo en la legislatura y fue una de las lenguas oficiales hasta hace poco (Christian y Christian, 1966). Los españoles también fundaron asentamientos en Florida y en otros estados del sudeste y en 1763 compraron Luisiana a los franceses, pero posteriormente la vendieron una vez más a los franceses, quienes a su vez se la cedieron a los Estados Unidos.

El francés como lengua de colonización se encuentra en Nueva Inglaterra, cerca de las provincias francófonas del Canadá, y en Luisiana. En este estado ya no se habla en las ciudades, pero sí en las áreas rurales. Es el cajun, al que ya nos referimos, y que se mantiene solamente en forma oral. En cambio, en Nueva Inglaterra, gracias a la cercanía del Canadá

francófono, el francés se mantiene también en forma escrita y tiene más prestigio que en Luisiana.

El alemán de Pennsylvania no es lengua de inmigrantes sino de descendientes de colonos originarios de Alemania que llegaron por su cuenta desde 1683, antes de la independencia del país. Su lengua se ha mantenido porque se rehúsan a mezclarse para poder conservar sus religiones. Su alemán es parecido a los dialectos del Palatinado del Rin, pero está desapareciendo incluso entre los miembros de las sectas religiosas más conservadoras que son bilingües o monolingües en inglés (Huffines, 1986).

La historia de las lenguas de los inmigrantes es muy compleja. Algunas se conservan por varias generaciones porque las refuerzan nuevos inmigrantes o porque las personas viajan a sus países y se mantienen en contacto, como los mexicanos o los griegos. Otras se pierden muy pronto y los hablantes se asimilan. El mejor estudio de la suerte de una lengua de inmigrantes es el que hizo Haugen (1953) sobre el noruego, que sigue siendo el modelo para el estudio de las lenguas en contacto. Se han mencionado ya los libros de Fishman sobre los inmigrantes y falta señalar un volumen editado por Ferguson y Heath (1981) que contiene estudios sobre los puertorriqueños, los italianos, franceses, alemanes, judíos en general, eslavos en general y filipinos. Cada grupo tiene, por supuesto, sus peculiaridades, pero según parece, en dos o tres generaciones los inmigrantes abandonan su lengua; una vez que aprenden el inglés no hay factores políticos, religiosos o de ninguna otra índole que los hagan mantener la lengua. Sin embargo, perdura una actitud favorable hacia ella y un sentimiento favorable hacia la etnia (Fishman, 1982).

5. BERMUDAS

Ésta es una colonia del Reino Unido constituida por islas que no están todas habitadas. Fue descubierta por el español Juan Bermúdez al principio del siglo XVI y ocupada por Inglaterra desde 1613. La lengua oficial es el inglés. En 1960 se incluyó en el censo una pregunta sobre lengua. La población de 13 años o más cuya lengua principal no era el inglés declaró hablar portugués (1 027), alemán (189), francés (143), y otras lenguas europeas o asiáticas. El total de personas cuya lengua principal no es el inglés es de 1 553 de una población total de 42 640. En 1970 no se hizo pregunta sobre lengua, la población total fue de 52 800 personas.

6. MÉXICO

En México la lengua oficial y mayoritaria es el español. La población total en 1980, fecha del último censo, era de 66 846 833. La población de cinco

años o más era de 57 509 965 y de ésta 5 181 038 hablaban lengua indígena. Entre éstos se cuentan tanto a bilingües como a monolingües. De estas cifras resulta que las lenguas indígenas son habladas por el 9% de la población. Las lenguas de inmigrantes constituyen un porcentaje mínimo pues en 1970 había un total de 191 184 extranjeros. No se sabe de la existencia de ningún criollo, aunque se puede sospechar que sí hubo algún pidgin durante la colonia en las áreas de mayor población negra, sobre todo en la costa chica de Guerrero. En la ciudad de México hubo muchos sirvientes negros y se conservan algunas poesías en las que se imita su habla.

Al hablar de la situación lingüística de México, lo más notable, por supuesto, es la presencia de las lenguas indígenas. La que tiene mayor número de hablantes es el náhuatl, que sería una lengua mayor en la terminología de Ferguson, por tener más de un millón de hablantes. Las lenguas menores, con más de 100 000 hablantes son el yucateco con más de 600 000 hablantes, el zapoteco, mixteco, otomí y tzeltal con un número de hablantes que va de 200 000 a 500 000. Siguen el totonaco, el mazahua, el mazateco, el tarasco, el huasteco y el tzotzil, que tienen entre 100 000 y 200 000 hablantes. El resto de las lenguas se pueden dividir, por lo que a su número de hablantes respecta, en dos grandes grupos: uno que tiene más de 1 000 hablantes y menos de 99 000, al que pertenecerían 25 lenguas, y otro que tiene menos de 1 000 hablantes, en el que estarían unas 16 lenguas más. En el cuadro 9 se presenta una lista de las lenguas indígenas, por familia lingüística. La clasificación procede principalmente de Suárez (1983).

Como hemos visto, la lista de lenguas indígenas que se hablan en el territorio mexicano es larga, pero al primer contacto se hablaban muchas más y se han ido extinguiendo. La lista de las extinguidas sería también extensa, y aunque no se sabe con precisión cuántas son, podemos afirmar que han

CUADRO 9
LENGUAS INDÍGENAS DE MÉXICO

<i>Lengua</i>	<i>Localización principal</i>	<i>Número de hablantes</i>	<i>Fuente</i>
Yuma-seri			
Yuma			
Paipai	Ensenada, B.C.S.	240	Ochoa (1982)
Kiliwa	Ensenada, B.C.S.	90	Ochoa (1982)

CUADRO 9 (continuación)

<i>Lengua</i>	<i>Localización principal</i>	<i>Número de hablantes</i>	<i>Fuente</i>
Cochimí	Ensenada, B.C.S.	220	Ochoa (1982)
Cucapá	Ensenada, B.C.S.	178	Ochoa (1982)
Seri	Pitiquito, Sonora	500	Felger y Moser (1985)
Algonquino			
Kikapoo	Ranchería Nacimiento, municipio de Melchor Múzquiz, Coah.	400	Latorre y Latorre (1976)
Yutoazteca			
Númico	Estados Unidos*		
Tubatulabal	Estados Unidos		
Hopi	Estados Unidos		
Taquico	Estados Unidos		
Pímico			
Pápago	Norte de Sonora	236	Censo (1980)
Pima bajo	Yécora y otras poblaciones al este de Sonora	553	Censo (1980)
Tepehuán del norte	Municipio de Guadalupe y Calvo, Chih. y municipio de Vicente Guerrero, Dgo.	2 000	Censo (1980)
Tepehuán del sur	Mezquital, Pueblo Nuevo, Dgo. Huajicori, Nay.	5 000	Censo (1980)
Taracahítico			
Tarahumara-guarijío			
Lenguas tarahumaras	Chihuahua, principalmente: Guachochi, Juárez, Urique; unos 2 000 en Sinaloa	62 419	Censo (1980)
Guarijío	Chihuahua	c. 300	Suárez (1983)
Cahita			
Mayo	Norte de Sinaloa, principalmente El Fuerte; sur de Sonora: Etchojoa, Navojoa, Huatabampo	56 387	Censo (1980)

CUADRO 9 (continuación)

<i>Lengua</i>	<i>Localización principal</i>	<i>Número de hablantes</i>	<i>Fuente</i>
Yaqui	Sonora: Guaymas y unos 500 en Sinaloa	9 282	Censo (1980)
Corachol	Nayarit: Nayar Jalisco principalmente Mesquitic, Zapopan y Guadalajara; cerca de 9 000 en Nayarit: Nayar	12 240	Censo (1980)
Cora			
Huichol			
Azteca		51 850	Censo (1980)
Lenguas nahuas	Centro de la República. Estados de Durango, San Luis Potosí, Hidalgo, Veracruz, Puebla, Tlaxcala, Colima, Nayarit, Michoacán, México y Distrito Federal.	1 376 989	Censo (1980)
Pochuteca	Sur de Oaxaca	(extinguido)	
Totonaco-tepehua			
Totonaco			
Lenguas totonacas	Veracruz, principalmente: Papantla, Coyutla, Zozocalco, Coxquihui, Espinal, Mecatlán, Filomeno Mata, Cazones, Coacoatzintla, Tihuatlán, Chumatlán y Poza Rica; Puebla (menos de 70 000) Huehuetla, Olintla, Jopala, Pantepec, Hermenegildo Galeana, Tlacuilotépec, Ixtepec, Calpan, Zapotitlán de Méndez, San Felipe		

CUADRO 9 (continuación)

<i>Lengua</i>	<i>Localización principal</i>	<i>Número de hablantes</i>	<i>Fuente</i>
Tepehua	Tepatlá, Tepango de Rodríguez, Amixtlán y Zongozotla	196 003	Censo (1980)
Lenguas tepehuas	Veracruz, principalmente: Ixhuatlán de Madero, Tlachichilco, Zontecomatlán; Hidalgo, unos 1 500 en Huehuetla	6 645	Censo (1980)
Otomangue			
Otopameanas			
Pameanas			
Pame del norte	San Luis Potosí: Santa Catarina, Tamasopo, Rayón, Alaquines	5 649	Censo (1980)
Pame del sur	(extinguido)		
Chichimeco	San Luis de la Paz, Guanajuato	c. 700	Censo (1980)
jonaz			
Otomianas			
Otomi-mazahua			
Lenguas otomíes	Hidalgo, México Guanajuato, Querétaro, Puebla, Tlaxcala, Michoacán	306 190	Censo (1980)
Mazahua	Oeste del Estado de México, pocos en el este de Michoacán en los municipios vecinos a Zitácuaro	194 125	Censo (1980)
Matlatzinca-ocuilteco			
Matlatzinca	San Francisco Oztotilpan, municipio de Temazcaltepec, Estado de México		

CUADRO 9 (continuación)

<i>Lengua</i>	<i>Localización principal</i>	<i>Número de hablantes</i>	<i>Fuente</i>
Ocuilteco	San Juan Atzingo, Ocuilán, México		
Popolocano			
Popoloca-ixcateco			
Lenguas popolocas	Norte de Puebla (El censo de 1980 aparentemente incluye popoloca en la denominación 'chocho')	c.10 000	
Chocho	Noroeste de Oaxaca	1 912	Censo (1980)
Ixcateco	Santa María Ixcatlán, Oaxaca	119	Suárez (1983)
Mazateco			
Lenguas mazatecas	Principalmente en el norte de Oaxaca	124 176	Censo (1980)
Subtiabatlapaneco			
Tlapaneco	Guerrero, principalmente en los municipios de Malinaltepec, Zapotitlán Tablas, Atlixnac y Tlacoapa (extinguido, Nicaragua)	55 068	Censo (1980)
Subtiaba			
Amuzgo			
Amuzgo de Guerrero	Sudeste de Guerrero	16 205	Censo (1980)
Amuzgo de Oaxaca	Suroeste de Oaxaca	2 168	Censo (1980)
Mixteco			
Mixteco			
Lenguas mixtecas	Oeste de Oaxaca (206 411) Este de Guerrero (64 445) Sur de Puebla (10 766)	323 137	Censo (1980)
Cuicateco			
Cuicateco	Ex distrito de Cuicatlán; Oaxaca principalmente en los municipios de Santiago		

CUADRO 9 (continuación)

<i>Lengua</i>	<i>Localización principal</i>	<i>Número de hablantes</i>	<i>Fuente</i>
Trique	Tepecuixtla, San Andrés Teotilalpan, Santos Reyes Pápalo, Concepción Pápalo y Santa María Pápalo	14 155	Censo (1980)
Trique de Copala	San Juan de Copala, municipio de Santiago Juxtlahuacan, ex distrito de Juxtlahuaca	4 342	Censo (1980)
Trique de Chicahuaxtla	San Andrés Chicahuaxtla, Santo Domingo Chicahuaxtla, municipio de Putla de Guerrero, ex distrito de Putla (1 586); San José Chicahuaxtla, municipio de Santa María Asunción Tlaxiaco, ex distrito de Tlaxiaco (34); San Martín Ituynoso (cabecera), ex distrito de Tlaxiaco (1808)	3 428	Censo (1980)
Chatino-zapoteco			
Chatino			
Lenguas chatinas	Sur de Oaxaca: ex distrito de Juquila principalmente municipios de Santos Reyes Nopala, San Miguel Panixtlahuaca y San Juan Quiahije	20 543	Censo (1980)
Lenguas zapotecas	Centro y este de Oaxaca	42 2 937	Censo (1980)

CUADRO 9 (continuación)

<i>Lengua</i>	<i>Localización principal</i>	<i>Número de hablantes</i>	<i>Fuente</i>
Chinanteco	Oaxaca: principalmente en los ex distritos de Tuxtepec y Choapan	77 087	Censo (1980)
Lenguas chinantecas			
Chiapaneco- mangue	extinguido extinguido, Nicaragua		
Chiapaneco Mangue			
Tarasco	Centro-norte de Michoacán	111 614	Censo (1980)
Tarasco			
Tequistlateco- Jicaque	Huamelula, sureste de Oaxaca	8 086	Censo (1980)
Tequistlateco			
Chontal de la costa	Sureste de Oaxaca		
Chontal de la Sierra			
Jicaque	Extinguido, Honduras		
Jicaque de El Palmar			
Jicaque de la Flor	Honduras		
Huave	Cinco pueblos en Oax. (San Mateo, San Dionisio, San Francisco, Santa María y Huazontlán) en los ex distritos de Tehuantepec y Juchitán	9 972	Censo (1980)
Huave			
Mixe-zoque	Municipios de Copainalá, Chapultenango, Francisco León, Ocotepéc, Pantepec		
Zoque			
Zoque de Chiapas			

CUADRO 9 (continuación)

<i>Lengua</i>	<i>Localización principal</i>	<i>Número de hablantes</i>	<i>Fuente</i>
	Tapulapan, Tapilula y Tecpalán	25 744	Censo (1980)
Zoque de Oaxaca	Santa María Chimalapa, San Miguel Chimalapa	4 530	Censo (1980)
Popoluca de la Sierra (de Veracruz)	Principalmente: Hueyapan de Ocampo, Soteapan, Acayucan, Minatitlán, Veracruz	19 819	Censo (1980)
Popoluca de Texistepec	Texistepec, Veracruz	797	Censo (1980)
Mixe			
Mixes de Oaxaca	Noreste de Oaxaca	69 426	Censo (1980)
Mixe de Sayula (antes popoluca de Sayula)	Sayula, Veracruz	2 324	Censo (1980)
Mixe de Oluta (antes popoluca de Oluta)	Oluta, Veracruz	121	Censo (1980)
Tapachulteco	Extinguido, Chiapas		
Maya			
Huasteco			
Huasteco	San Luis Potosí: municipios de Aquismón, Tanjalas, Ciudad Valles, Huehuetlán, San Antonio, Tampamolón, Tancuayalab. Veracruz: municipio de Tantoyucan, Chontla, Chinamapa, Tantima y Tantoco	103 788	Censo (1980)
Chicomuceltec	Extinguido, Chiapas		Schumann**
Yucatecano			
Yucateco	Yucatán, Campeche, Quintana Roo (se habla también en Guatemala, Belice)	655 377	Censo (1980)

CUADRO 9 (continuación)

<i>Lengua</i>	<i>Localización principal</i>	<i>Número de hablantes</i>	<i>Fuente</i>
Mopán	(Belice, Guatemala)		
Itzá	(Guatemala y Belice)		
Lacandón	Este de Chiapas	200	Suárez (1983)
(Grupo oriental)			
Gran Tzeltal			
Cholano			
Chol	Norte de Chiapas: Tila, Tumbalá, Salto de Agua, Sabanilla, Tlacotalpan y Macuspana	53 798 100 000	Censo (1980) Schumann
Chontal de Tabasco	Principalmente: municipios de Nacajuca, Centro, Centla, Macuspana y Jonuta	28 948 60 000	Censo (1980) Schumann
Chortí	Guatemala		
Tzeltalano			
Tzeltal	Centro de Chiapas al este de los tzotziles; principalmente municipios de Chilón, Oxchuc, Tenejapa, Yajalón Ocosingo y Sitalá	215 145	Censo (1980)
Tzotzil	Centro de Chiapas, principalmente municipios de Chamula, Chenalhó, Zinacantan, Larrainza (San Andrés Chamula) Simojovel, El Bosque y Chalchihuitán	133 389	Censo (1980)
Gran Kanjobal			
Chuj			
Chuj	Trinitaria, Chiapas	c.1 500 mexicanos y 8 000 refugiados	Schumann

CUADRO 9 (continuación)

<i>Lengua</i>	<i>Localización principal</i>	<i>Número de hablantes</i>	<i>Fuente</i>
Tojolabal	Principalmente en el municipio de Las Margaritas, y Altamirano, Chiapas	22 331 40 000	Censo (1980) Schumann
Kanjobal Grupo kanjobal Kanjobal	Trinitaria y Comalapa Chiapas y Quintana Roo	Algunos mexicanos, c. 10 000 refugiados	Schumann
Jacalteco	Amatenango de la Frontera, Chiapas	c. 5 000 mexicanos, c. 10 000 refugiados	Schumann
Acateco	Trinitaria, Chiapas	cientos de mexicanos y c. 10 000 refugiados	Schumann
Cotoque			
Mototzintleco			
Tuzanteco			
Mototzintleco	Mototzintla, Chiapas	c. 500	Schumann
Tuzanteco	Tuzantán, Chiapas	c. 300	Schumann
(Grupo oriental)			
Gran Mam			
Mam			
Mam	Este de Chiapas: Mototzintla, Mazapa de Madero, Amatenango de la Frontera, Comalapa, El Porvenir, La Grandeza, Bejucal de Ocampo, Chicomucelo, Siltepec, Tuzantán, Huehuetán, Tapachula, Cacahuatán, Unión Juárez	3 711	Censo (1980)
Teco	Mazapa de Madero, Chiapas, (Guatemala)	18 000 c. 100	Schumann Schumann

CUADRO 9 (continuación)

<i>Lengua</i>	<i>Localización principal</i>	<i>Número de hablantes</i>	<i>Fuente</i>
(Ixil			
Ixil	Guatemala		
Aguacateco	Guatemala		
Gran quiché			
Quiché			
Quiché	Guatemala		
Cakchiquel	Guatemala		
Tzutuhil	Guatemala		
Sacapulteco	Guatemala		
Sipapacapa	Guatemala		
Uspanteco			
Uspanteco	Guatemala		
Pocoman-			
pocomchí			
Pocoman-			
pocomchí	Guatemala		
Kekchí			
Kekchí)	Guatemala y Belice		

* Cuando se hace referencia a otros países, es porque aunque los hablantes se encuentran en ellos, las lenguas están genéticamente relacionadas con México.

** "Schumann" se refiere a datos proporcionados en comunicaciones personales con el lingüista Otto Shumann de la UNAM.

FUENTES: Suárez (1983), Olivera *et al.* (1982), Horcasitas de Barros y Crespo (1979) y Censo de 1990.

sido más de cien y que muchas de las existentes no tardarán en desaparecer si los hablantes no las transmiten a sus hijos (Lastra, 1989).

Los antecedentes históricos de la situación lingüística actual se remontan a la época precortesiana, como bien explica Heath (1972) en cuyos estudios se basa principalmente la exposición que hacemos aquí. Cuando llegaron los españoles, los aztecas, que hablaban náhuatl, formaban la tribu más poderosa de la triple alianza constituida por ellos, los tepanecas de Tlacopan y los acolhua de Texcoco. Dominaban todo el centro de México, incluso a muchos grupos que no hablaban náhuatl y que les rendían tributo, tales como los otomíes, popolocas, chontales y mixtecos. El náhuatl era la lengua oficial. La administración estaba en manos de hablantes de esta lengua y había intérpretes en todos los territorios dominados.

Los españoles, por su parte, acababan de reconquistar Granada en

1492 y estaban castellanizando y asimilando a la fuerza tanto a árabes como a judíos. Nebrija escribió su gramática del castellano en el mismo año en que los judíos fueron expulsados. Para los españoles de ese entonces el catolicismo se identificaba con el español. Sin embargo, al encontrarse frente a la complejidad lingüística de lo que habían de denominar la Nueva España no les fue fácil imponer su idioma, aunque lo fueron logrando poco a poco. Al principio, según las Leyes de Burgos (1512), los encomenderos debían instruir a los indios en la religión y se sobreentendía que en español porque las lenguas indígenas todavía no se escribían.

Durante el reinado de Carlos V, fray Bartolomé de Las Casas se quejaba de que las leyes no se cumplían. En 1524 llegaron los doce primeros frailes franciscanos que fundaron escuelas para que los hijos de caciques aprendieran religión, buenas costumbres y español. En 1536 se fundó el Colegio de la Santa Cruz de Tlatelolco; fray Juan de Zumárraga fue su primer obispo y Antonio de Mendoza su primer virrey. El maestro de los hijos de los caciques era nada menos que fray Bernardino de Sahagún. En 1542 se dictaron nuevas leyes que ponían a los indios bajo la jurisdicción de la corona y no bajo la de los encomenderos, y los frailes se dedicaron a evangelizar a los indios en sus propias lenguas, sobre todo en náhuatl. De 1524 a 1570 escribieron no menos de 80 gramáticas, además de vocabularios, catecismos, confesionarios, sermonarios, etcétera.

En 1550 Carlos V ordenó que se les enseñara español a los indios, a pesar del buen resultado que había dado el empleo de las lenguas indígenas. Era difícil acatar esas órdenes y en la práctica siguieron las cosas más o menos igual.

Durante el reinado de Felipe II se fundó un colegio en Guadalajara para enseñar el náhuatl a los indios de varias regiones. Los frailes poco a poco fueron dejando las misiones a cargo del clero seglar y ellos se iban a lugares más remotos. Había la idea de que los indios podían aprender el náhuatl mejor que el español y ante la complejidad lingüística se recurría a esta lengua como medio de instrucción, de manera que los españoles difundieron el náhuatl siguiendo la pauta de los aztecas. En 1570 dicha lengua se convirtió en la lengua oficial de los indios. Hacia fines del reinado de Felipe II había escuelas primarias en todos los pueblos del centro y norte, donde se empleaban las lenguas indígenas y no sólo el náhuatl como medio de instrucción.

Felipe III aplicó la orden de su padre de que los misioneros aprendieran la lengua de los indios a su cargo, aunque se esperaba que los indios se castellanizaran. Felipe IV mandó que en la Universidad de México hubiera cátedras de lenguas indígenas, pero posteriormente ordenó que

se les enseñara español a los indios para poderlos controlar mejor. Sin embargo, las cosas no cambiaron mucho.

Carlos III siempre insistió en la enseñanza del español, a pesar de que el arzobispo Lorenzana le explicaba que no había maestros y que el costo de la enseñanza sería muy alto. El rey no cedió y posteriormente Lorenzana publicó una larga carta pastoral con la que estaba de acuerdo el virrey, marqués de Croix. En esta carta Lorenzana explicaba la política lingüística de la corona en la Nueva España. Se decía que la unidad lingüística era necesaria en una nación y que había que educar en español y eliminar las lenguas indígenas, que el uso de intérpretes había perpetuado la explotación de los indígenas. Pero ni el rey ni el arzobispo podían llevar a cabo los planes. El siguiente virrey, Bucareli, vio que si se implementaba el plan se desbarataría el *statu quo* social de la Nueva España y no hizo esfuerzos por enseñar el español, ya que había rebeliones de indios en el norte y resistencia del clero criollo en el centro. De todas maneras, las escuelas para enseñar español fracasaron por falta de fondos y mala administración.

En la época de la independencia, los intelectuales criticaron la educación dada a los indígenas, pues les parecía poco práctica. Durante la época de Santa Anna se estableció un sistema público de educación primaria, pero no se aplicó nunca verdaderamente. En 1857, con la nueva constitución, se sentaron las bases para una educación laica y gratuita. Juárez trató de llevar a la práctica las ideas de Gabino Barreda, jefe de Instrucción Pública, que deseaba que hubiera educación igual para todos, pero en esa época la instrucción era obligatoria sólo en el Distrito Federal.

En la época de don Porfirio había positivistas, llamados científicos, que creían en el valor de la educación para transformar a los indios y pensaban que había que educar a todos los mexicanos en igual forma. También había otros escritores racistas que pensaban que los indios eran inferiores e ineducables. Don Porfirio daba el visto bueno a la educación de los indios, pero en el fondo prefería que ninguna medida social amenazara la paz y la estabilidad. Francisco Belmar, distinguido estudioso de las lenguas indígenas, fundó la Sociedad Indianista Mexicana cuyos miembros deseaban que el gobierno reconociera la diversidad lingüística de México y lo difícil que era para los niños indígenas aprender español. Su meta era que hubiera unidad lingüística en el país, pero estaban convencidos de que la educación debía basarse en principios psicológicos y lingüísticos. Don Porfirio no puso en práctica esas ideas. Jesús Díaz de León, segundo presidente de la Sociedad Indianista, afirmó que ésta no buscaba la desaparición de las lenguas y que el español debía de ser la segunda lengua de los indígenas. Justo Sierra, famoso historiador y secre-

tario de Educación de don Porfirio, opinaba que el multilingüismo era un obstáculo para el progreso.

Esta polémica, extrañamente moderna, se desarrolló en la época anterior a la Revolución Mexicana, y continuó cuando Torres Quintero se opuso a los antropólogos que abogaban por una educación especial para los indígenas, y al mismo tiempo Manuel Gamio, discípulo de Boas, escribió *Forjando patria*, donde exponía que la alfabetización no iba a obrar milagros, que la heterogeneidad de la población, la diversidad de lenguas e ideologías requería una nueva orientación, una educación integral nacionalista basada en estudios antropológicos y una educación especial para los indígenas.

En la época en que el conocido filósofo Vasconcelos, fue rector de la Universidad y secretario de Educación, las lenguas indígenas fueron combatidas, y lo mismo sucedió más adelante, en la época del presidente Calles. En resumen, de 1911 a 1930 se empleó el método directo para la castellanización y se prohibió el uso de las lenguas indígenas en las escuelas. Moisés Sáenz, subsecretario de Educación de Calles, que había sido partidario de la castellanización a toda costa, se empezó a dar cuenta en 1927 de que la política anterior había sido un desastre. En la época del presidente Cárdenas se intentó un cambio radical en la educación indígena. Se instituyó el conocido Proyecto Tarasco en el que participó el renombrado lingüista Mauricio Swadesh. En este proyecto se utilizó la lengua indígena para la alfabetización y se demostró que se podía integrar al indígena por medio de ésta. Pero aunque el proyecto fuera un éxito, no duró mucho y con el cambio de gobierno ya no continuó. Sin embargo, en la época de Cárdenas se habían logrado muchos avances: se fundó el Instituto Nacional de Antropología e Historia, cuyo primer director fue el famoso arqueólogo Alfonso Caso; se crearon el Departamento de Antropología del Instituto Politécnico y el Instituto de Estudios Lingüísticos de la Universidad Nacional, a cargo de Mariano Silva y Aceves. En 1939 se llevó a cabo la Asamblea de Filólogos y Lingüistas, que se pronunciaron por la integración, no la incorporación de los indígenas, lo cual quiere decir que estaban a favor de respetar sus lenguas y culturas (Heath, 1972).

Posteriormente, en 1948, se creó el Instituto Nacional Indigenista y se hablaba de implantar una educación bilingüe, pero seguía habiendo escuelas rurales con método directo. Durante los gobiernos siguientes, el INI continuó utilizando el método bilingüe, pero de manera tímida. Más adelante se proclamó la necesidad de que hubiera enseñanza bilingüe y bicultural, pero desgraciadamente la puesta en práctica de los buenos deseos siempre ha dejado mucho que desear. Tal parece que así como durante la colonia casi siempre se trató de enseñar el español y en realidad

se enseñaba en lengua indígena, durante la república se quieren conservar las lenguas pero en la realidad se castellaniza.

Todo lingüista que ha estudiado de cerca la educación en alguna comunidad indígena llega a la conclusión de que la educación bilingüe y bicultural es un mito, que es sólo bilingüe y bicultural en la medida en que los niños que hablan una lengua indígena aprenden español en la escuela y entran en contacto con otra cultura diferente de la suya. Ésta es una conclusión triste, pero apoyada en una revisión bastante completa de la bibliografía (Lastra, 1987).

7. BAHAMAS

No se ha incluido ninguna pregunta sobre lengua en los censos. La población de este país independiente desde 1973 y miembro de la Comunidad Británica de Naciones es de 175 192 habitantes. La lengua oficial es el inglés, pero se habla un criollo inglés que en algunas capas sociales y estilos se asemeja al inglés americano (Hancock, 1977).

8. TURCOS Y CAICOS

De 1799 a 1848 estas islas, que físicamente son la continuación de las Bahamas, formaron parte de ellas políticamente. Después fueron una colonia aparte, y luego dependencia de Jamaica, y posteriormente parte de la Federación de las Indias Occidentales. Cuando ésta se disolvió en 1962 volvieron a ser una dependencia exclusiva de la Gran Bretaña. Nunca se ha preguntado sobre la lengua en sus censos. El inglés es la lengua oficial, pero se habla el mismo criollo que en las Bahamas (Hancock, 1977: 374) (véase mapa 1).

9. CUBA

En este país independiente que tiene 8 569 121 habitantes, la lengua oficial es el español. Según parece, los esclavos negros hablaban un criollo portugués. Después de la abolición de la esclavitud se desplazaron las hablas criollas y dejaron ciertos vestigios que todavía pueden ser analizados. La persona que se ha ocupado de estos estudios es Lidia Cabrera (citada en Granda, 1978).

10. ISLAS CAIMANES

Estas tres islas situadas al sur de Cuba y al noroeste de Jamaica, constituyen una colonia de la corona británica desde 1959. Anteriormente habían sido una dependencia de Jamaica. Se estima que tienen una población de 11 300 habitantes. No se mencionan en el trabajo de Hancock entre los lugares donde se habla algún tipo de criollo inglés, probablemente porque nadie ha hecho estudios sobre su lengua.

11. JAMAICA

País independiente de la Comunidad Británica de Naciones desde 1962. Su lengua oficial es el inglés, y nunca se ha incluido una pregunta sobre lengua en el censo, pero su situación lingüística es bien conocida por los expertos en lenguas criollas, y se conoce con el nombre de *continuo postcriollo*: su lengua estándar es el inglés jamaicano, bastante semejante al británico, y también se habla un criollo que ha sido descrito por Cassidy (1961), pero hay una serie de maneras de hablar intermedias entre estos dos extremos, y la ocasión en que se emplea cada una de ellas depende en cierta medida de circunstancias socioeconómicas. La mayoría de las personas sabe algo del criollo y algo del estándar, pero usa variedades intermedias según la situación y el interlocutor (De Camp, 1971).

12. HAITÍ

República independiente desde 1804. La población es de 4 314 628 habitantes. Es uno de los países más densamente poblados de América. La lengua oficial es el francés, pero la inmensa mayoría de la gente habla el criollo haitiano. En las clases altas existe una situación de diglosia, es decir, se emplea el francés en situaciones formales y el criollo en las no formales, pero en la clase baja hay monolingüismo en criollo. El criollo tiene tres dialectos principales: oeste, sur y norte (Valdman, 1977).

13. REPÚBLICA DOMINICANA

La población es de 4 011 589 habitantes. La lengua oficial es el español. En 1950 se incluyó una pregunta sobre lengua que reveló que en ese entonces había poco más de 1.50% de extranjeros, en su mayoría haitianos, que trabajan en las centrales azucareras. Existe una comunidad de descen-

dientes de ex esclavos norteamericanos de Filadelfia que se establecieron en el cabo de Samaná en 1824 donde los viejos hablan inglés, los hijos son bilingües y los nietos hablan español (Poplack y Sankoff, 1983)

14. PUERTO RICO

Esta isla, que es un "estado libre asociado" (de los Estados Unidos), tiene una población de 2 712 033 habitantes y una población relativa de 304 habitantes por kilómetro cuadrado, una de las más altas del mundo. Esto ayuda a explicar la emigración hacia los Estados Unidos. Hay aproximadamente dos millones de puertorriqueños en el continente.

La isla fue conquistada por los españoles que encontraron indígenas arahuacos llamados taínos, que pronto fueron exterminados o asimilados. Posteriormente los españoles importaron esclavos africanos de procedencia sudanesa y bantú que se decía que hablaban en canga. Álvarez Nazario (1961) ha recogido textos literarios del siglo XIX que dan una idea de esta habla.

Puerto Rico pasó a ser posesión de los Estados Unidos en 1898. Los nuevos gobernantes se dedicaron a americanizar a Puerto Rico. El inglés se hizo obligatorio en las escuelas y todos los exámenes tenían que presentarse en esta lengua. Durante cincuenta años impusieron la política de "inglés solamente". Hubo muchísimo descontento y por fin en 1952 la enseñanza del español fue garantizada por la Constitución. Hoy en día se enseña inglés como materia en las escuelas y goza de mucho prestigio.

15. GUATEMALA

La lengua oficial de Guatemala es el español. Se hablan además 21 lenguas mayas y hay también hablantes de caribe (unos 20 000 en total en Guatemala, Belice y Honduras) y de xinca, que está por extinguirse. Se habla además el garífuna, que tiene más de 10 000 hablantes. Los garífuna son descendientes de esclavos negros importados por los ingleses a las Pequeñas Antillas. Algunos de éstos se escaparon y huyeron a la isla de San Vicente, donde se mezclaron con indígenas caribes de habla arahuaca. Resistieron a los británicos cuando trataron de penetrar en su territorio. Después de vencidos, los deportaron en 1796 a una isla en la Bahía de Honduras y de ahí se han extendido a varios países. Los antropólogos los llaman caribes negros, pero ellos se llaman a sí mismos garífunas.

El censo de 1950 mostró que un 54% de la población era indígena.

Kaufman (1973) preparó un volumen muy completo sobre las lenguas indígenas de Guatemala. Sus cifras se basan en el censo de 1964. En 1981 se realizó el IX Censo de población. En 1986 aún estaba en preparación el volumen sobre *Población total e indígena*. En la Introducción del censo leemos en el apartado sobre grupo étnico la aclaración sobre la pregunta "Indígena/no indígena": "Para definir esta característica, se tomó como base la estimación social que se tenía de la persona en el lugar en que fue censada. Los casos en que no fue posible determinar el grupo étnico se incluyeron en el renglón *ignorado*" (p. 12). De lo anterior se desprende que, aun cuando aparezcan los resultados de este censo, su confiabilidad será muy relativa puesto que la asignación a un grupo étnico depende de la "estimación social" del censor.

Las lenguas menores, que tienen más de 100 000 hablantes son: quiché, mam, cakchiquel y kekchí. Las que tienen más de 50 000 son: pocomchí, kanjobal, pocomam, ixil y tzutujil. Tienen más de 10 000 las siguientes: jacalteco, chortí, chuj, acateco y aguacateco. Por último, con menos de 10 000 hablantes están las siguientes: mopán, teco, uspanteco, sacapulteco, sipacapense, itzá, lacandón y xinca (Tujab, 1987).

En el cuadro 11 damos las cifras de Kaufman, basadas en el censo de 1964, y en algunos casos las estimaciones del lingüista Otto Schumann de la Universidad Nacional Autónoma de México, gran conocedor del área en cuestión.

CUADRO 10
LENGUAS INDÍGENAS NO MAYAS DE GUATEMALA

<i>Lengua</i>	<i>Localización</i>	<i>Población</i>
Xinca	Departamento de Santa Rosa	Según Kaufman (1973) había como 2 000 hablantes, pero según Tujab (1987) sólo quedaban seis.
Caribe	Livingston, en el departamento de Izabal (también en Belice y Honduras)	7 000

FUENTE: Kaufman, 1973.

Lenguas mayas de Guatemala

Como ya se dio una lista de las lenguas mayas según su clasificación lingüística al hablar de las lenguas indígenas de México, aquí sólo damos los nombres de las lenguas en el mismo orden en el que aparecieron antes. Según una publicación oficial del gobierno de Guatemala, hay 21 lenguas mayas reconocidas oficialmente. Son el achí, variedad del quiché que ahora se considera como lengua aparte, y las 20 que enlistamos en el cuadro 11. Para la localización se menciona el departamento y en algunos casos se dan los nombres de los municipios entre paréntesis.

CUADRO 11
LENGUAS MAYAS DE GUATEMALA

<i>Lengua</i>	<i>Localización</i>	<i>Población</i>
Mopán	Sureste de Petén (San Luis Dolores)	5 000
Itzá	Centro de Petén (San Andrés, San José) (Soccoths en Belice)	(+ 2 000 en Belice) 1 000
Chortí	Norte de Chiquimula (Jocotán, Camota, etc.) (Menos de 1 000 en Honduras [Schumann])	32 000
Chuj	Noroeste de Huehuetenango (San Mateo Ixtatán, San Sebastián Coatán, Nentón)	21 000
Kanjobal	Noroeste de Huehuetenango (Santa Eulalia, Barillas, Soloma, San Juan Ixcoy)	43 000 80 000 (Schumann)
Jacalteco	Noroeste de Huehuetenango (Jacaltenango, Concepción, La Democracia, San Antonio, Huista, Santana Huista, Nentón)	27 000
Acateco	Huehuetenango (San Miguel Acatán, San Rafael La Independencia)	18 000
Mam	Oeste de Guatemala, 15 dialectos en 53 pueblos	315 000 500 000 (Schumann)
Tectiteco	Huehuetenango (Tectitán, Cuilco)	7 000
Ixil	Huehuetenango (Nebaj, Cotzal, Chajul)	46 000
Aguacateco	Huehuetenango (Aguacatán)	13 000
Quiché	Oeste de Guatemala, 14 dialectos en 66 pueblos. Departamentos del Quiché, parte de Sololá, Baja	

CUADRO 11 (continuación)

<i>Lengua</i>	<i>Localización</i>	<i>Población</i>
	Verapaz, Quetzaltenango, Retalhuleu, Suchitepequez [según Schumann hay más de un millón de hablantes; lo habla incluso la clase media de Quetzaltenango]	515 000
Cakchiquel	12 dialectos en 48 pueblos en Sololá, Chimaltenango, Sacatepequez, Suchitepequez	281 000
Tzutujil	Al sur del lago de Atitlán, departamento de Sololá (San Pablo la Laguna, San Juan la Laguna, Santiago Atitlán, San Lucas Tolimán)	42 000
Sacapulteco	Departamento del Quiché (Sacapulas)	3 000
Sipacapense	San Marcos (Sipacapa)	3 000
Uspanteco	Departamento del Quiché (Uspantán) [Según Schumann los uspantecos hablan quiché en la calle]	2 000
Pocomam	Jalapa (Palín, Chinautla, Mixco, San Pedro Pinula, San Luis Jilotepeque)	42 000
Pocomchí	Alta Verapaz, Quiché, Baja Verapaz (San Cristóbal Verapaz, parte de Uspantán Tamahú, Tactic, Tucurú, Purulhá) En los últimos cuatro municipios hay mucho bilingüismo con kekchí)	61 000
Kekchí	Alta Verapaz (Cobán, Chamulco, Carchá, Chisec, Lanquín, Cahabón, Chahal, Senahú, Panzós); Izabal (El Estor, Livingston); (Schumann) Quiché Uspantán)	209 000
		400 000

FUENTE: Kaufman, 1973.

Recientemente, en Guatemala hay mucho interés por la educación bilingüe. Se estableció un programa del gobierno que enseña en quiché, cakchiquel, mam y kekchí y cuya meta es asimilar a los indígenas. También hay otro proyecto apoyado por el gobierno de los Estados Unidos llamado Proyecto de Desarrollo Integral de la Población Maya, que prepara a maestros bilingües.

Por otra parte, el Programa Francisco Marroquín fomenta la investigación lingüística y entrena a lingüistas indígenas. Hay también una Academia de Lenguas Mayas formada por voluntarios que trabajan en algunos

de los proyectos mencionados, la mayoría hablantes de las lenguas y unos cuantos lingüistas asesores. Su meta es modernizar las lenguas para que se puedan emplear en todas las funciones y no nada más como lenguas familiares. (Craig, comunicación personal.)

Según parece, hasta el siglo XIX los pueblos indígenas podían mantener sus lenguas porque practicaban una agricultura de subsistencia en tierras comunales y había endogamia. Sólo unas cuantas personas necesitaban ser bilingües para comunicarse con el gobierno central.

Posteriormente, el gobierno empezó a privatizar las tierras comunales y los indígenas compensaron la pérdida de tierras con la producción artesanal, la venta de cultivos lucrativos y el trabajo fuera de la comunidad. La población rural aumentó con las mejoras en la salud y esto ha hecho que la migración aumente. Los que emigran necesitan saber español y cuando vuelven traen consigo otras costumbres, el idioma español y a veces mujeres de otro idioma, con las que se comunican en español.

Además, en este siglo se han introducido medios de transporte modernos, medios masivos de comunicación y educación nacional, todo lo cual implica un mayor uso del español. Cuando éste se empieza a usar, se emplea primero en situaciones formales y de ahí se extiende a otras. Posteriormente, los padres dejan de transmitir la lengua porque creen que el bilingüismo total es difícil de lograr y que saber la lengua indígena impide el conocimiento del español estándar. Naturalmente que en cada comunidad se dan fenómenos diferentes sobre los que no se puede generalizar, pero ésta es más o menos la pauta observada por los lingüistas que han permanecido en comunidades mayas, como Brown (1987), quien observó la pérdida del cakchiquel en Sacatepequez.

16. BELICE

El inglés es la lengua oficial y la lengua de instrucción en las escuelas de Belice, aunque muy pocos niños hablan el inglés estándar como lengua materna. La mayoría habla el criollo inglés pero también se habla el español porque es la lengua de los mestizos venidos de México y Guatemala. También hay hablantes de lenguas mayas, de garífuna y de misquito, así como algunas lenguas de inmigrantes. Según el censo de 1980, el uso de éstas es el que aparece en el cuadro 12.

Belice es uno de los países más interesantes de América por su situación sociolingüística, la cual ha sido magníficamente estudiada sobre todo por Le Page, por lo que damos una exposición bastante detallada al respecto. Hay que tener en cuenta, sin embargo, que estamos hablando de

un país pequeñísimo, comparable en tamaño a Gales en la Gran Bretaña, a El Salvador o al departamento de Río Negro en el Uruguay. Su población total, según el censo de 1980, fue de 145 353 habitantes.

CUADRO 12
PORCENTAJE DE USO DE LAS LENGUAS DE BELICE

<i>Lengua</i>	<i>Porcentaje</i>
Inglés	50.6
Español	30.6
Lenguas mayas	6.4
Garífuna	6
Alemán	3.3

FUENTE: Belice, 1980.

El país está dividido en seis distritos. Los mencionaremos, junto con sus características lingüísticas, en orden de mayor a menor número de habitantes:

- 1) Belice. Ahí se encuentra la ciudad de Belice que hasta 1970 era la capital del país. 90% de la población habla criollo, y 6% español.
- 2) Corozal. Es el distrito más cercano a México. 71 % de la población habla español, 20% inglés, y 3.5% una lengua maya.
- 3) Orange Walk. Predomina el español (68%), y siguen el inglés (15%) y el bajo alemán de un grupo menonita (13%).
- 4) Cayo. Éste es el distrito que más ha estudiado Le Page. Belmopan, la nueva capital desde 1970, que apenas tiene 2 935 habitantes, está en este distrito; otra población importante es San Ignacio, capital del distrito. En Cayo, 47% de la población habla criollo y 40% español. También hay hablantes, principalmente rurales, de maya y de bajo alemán.
- 5) Stann Creek. La mayoría habla criollo (43%), pero casi el mismo porcentaje habla garífuna (42.8%)
- 6) Toledo. En este distrito se hablan principalmente lenguas mayas, en segundo lugar criollo, en tercero garífuna y sólo el 5% habla español.

En Belice no hubo plantaciones. Primero llegaron piratas ingleses que iniciaron los asentamientos en Centroamérica desde Panamá hasta Yucatán. Luego llegaron inmigrantes de Jamaica. Se dedicaban a explotar el palo de campeche y la maderería, y aunque había esclavos parece que los trataban menos mal que en otras partes, por lo que se desarrolló el criollo que los une. Llamen a su lengua ['kri:ə].

Los mayas han regresado, provenientes de México y Guatemala. En el distrito de Cayo se encuentra la capital, San Ignacio del Cayo, y cerca de la frontera con Guatemala está Benque Viejo, fundada por refugiados

guatemaltecos. En esta región explotaron el chicle los sirios y libaneses, cuyos descendientes se apodan "los turcos" y son católicos. Ahora se cultiva azúcar, arroz y cítricos y también hay ganado. En los años cincuenta se abrió un camino y hay pueblos y tiendas y desde 1959 se han fundado asentamientos de menonitas que viven en comunidades agrícolas remotas y hablan bajo alemán. Están exentos del servicio militar y del sistema de seguridad social con tal que acaten las leyes, paguen impuestos y produzcan alimentos para el consumo nacional.

Entre las comunidades de inmigrantes más recientes hay tres de hindúes, una en la ciudad de Belice, otra en el distrito de Corozal y otra en el de Toledo. Llegaron a Belice como sirvientes y la mayoría se ha criollizado. También hubo sirvientes chinos que llegaron en el siglo XIX pero la mayoría murió o huyó a Yucatán. Los chinos actuales llegaron antes de la Segunda Guerra Mundial y viven en áreas urbanas donde son dueños de tiendas, restaurantes y pequeños hoteles. (Welsh, 1986.)

Belmopan se encuentra en Cayo pero cerca de donde se juntan los distritos de Orange Walk, Stann Creek y Belice, de manera que para la gente de los distritos ahora es más accesible la capital. La población que llegó atraída por el camino abierto desde Belice hasta Benque Viejo, en la frontera con Guatemala, es mezclada. Este hecho y el temor a los guatemaltecos que amenazan con anexarse al país, provoca que haya cierta unión a pesar de la hostilidad subyacente entre hispanos y criollos. Llegaron mexicanos por las guerras de castas y guatemaltecos, también refugiados, en el siglo XIX. Los garífuna de la costa al sur de Stann Creek han aumentado con la llegada de otros de Honduras y Guatemala. También hay misquitos, despreciados tanto por los criollos como por los mestizos.

Durante la colonia, la educación estuvo en manos de los misioneros católicos, anglicanos y protestantes. Desde 1966 la educación de la colonia empezó a ser supervisada por el Ministerio de Educación, pero en realidad las iglesias siguen teniendo mucha importancia, incluso ahora que el país es independiente. La mayoría de las escuelas primarias son católicas y la escuela superior más importante es Saint John's College, dirigida por jesuitas norteamericanos. También se hace notar la influencia extranjera ejercida por los cuerpos de paz de Estados Unidos y los voluntarios británicos de servicio foráneo. Los currícula de las escuelas que dependen de las iglesias tienen contenido religioso y enfocan culturas y valores extranjeros y no fomentan una identidad nacional propia; 73% de la población adulta asistió a la primaria, alrededor de 15% a la secundaria, cerca de 8% no asistió a la escuela y menos de 2% tienen estudios universitarios. Los exámenes para los egresados de secundaria, hasta hace muy pocos años, se elaboraban en universidades inglesas y no eran adecuados para la realidad beliceña. Muchos niños los reprueban, pero los

maestros no parecen darse cuenta de la relación entre el número de reprobados y el hecho de que el inglés estándar no es su lengua nativa.

La educación es de más alto nivel en la ciudad de Belice y otras regiones urbanas que en las aldeas, pero en todas partes se usa el inglés oficialmente como medio de instrucción. En Corozal los maestros utilizan el español para darles explicaciones a los niños durante los dos primeros años de la primaria, lo que equivale a una enseñanza del inglés como segunda lengua, pero esto lo hacen *motu proprio* y no porque haya una política oficial al respecto.

A los criollos se les enseña inglés de Inglaterra, el cual sólo utilizarán para los exámenes pero no en la vida diaria. A los mestizos les gustaría que el español tuviera más estatus dentro del sistema educativo. Recientemente han adquirido poder económico, pero los criollos son mayoría y en los últimos tiempos se están dando cuenta de que corren peligro de volverse una casta subordinada en su propio país.

Muchos criollos emigran a Estados Unidos y sus familiares reciben cheques que constituyen un fuerte ingreso para el país. Muchos de los que emigran son jóvenes con educación y entrenamiento técnico que no encuentran buenas oportunidades en su país, mientras que en Belice hay escasez de profesionales y técnicos y muchos de estos trabajos los desempeñan extranjeros.

En Belice, en general, la gente se dirige a un desconocido en la lengua que cree que habla a juzgar por su apariencia, y el desconocido contesta en esa misma lengua si la sabe. Entre conocidos se habla la lengua que mejor saben los que participan en la interacción y no es mal visto que uno no hable en su propia lengua. Si en una reunión mixta uno no le habla a todo el grupo sino a un solo interlocutor de la propia lengua vernácula, lo normal es hablarle en esa lengua. Si alguien no sabe la lengua vernácula apropiada, se le habla en inglés. Si alguien habla con una persona del mismo grupo, debe hablarle en la lengua del grupo para no ser considerado desleal. Si se le habla en su lengua a un amigo de otro grupo se le manifiesta cordialidad. Pero todo esto no son más que observaciones: no se han hecho estudios cuantitativos y además la situación está cambiando mucho dada la reciente independencia y la movilidad social y geográfica, de manera que no se puede adjudicar una función y un estatus a cada idioma.

El inglés estándar es el de las Indias Occidentales, pero el que se habla en Belice está más o menos criollizado, excepto en situaciones formales y en la escuela. La forma más alejada del estándar, a la que llaman *broad creole* o *raw creole*, se usa en los cuentos tradicionales de Anansi que son generalmente sobre animales personificados. Sólo se asocia con la ciudad o el distrito de Belice.

Los garífuna hablan mal el inglés que les enseñan en la escuela, pero no saben criollo.

Los corozaleños hablan español en casa e inglés en el trabajo, pero como el inglés tiene mucho prestigio parece que poco a poco va desplazando al español aunque los mismos hablantes no se den cuenta. Los niños juegan en criollo o en inglés.

El inglés estándar es la lengua internacional más necesaria, puesto que Belice depende más de los países de habla inglesa que de los de habla española, pero no es lengua de solidaridad sino del gobierno y la educación. Lo normal es hablar criollo en las situaciones no formales para no ser acusado de pretencioso. Además, no cabe duda de que el criollo tiene cierto prestigio encubierto y se asocia con los valores y el estilo de vida criollos. Además, se le asocia con el prestigio, también encubierto, de los negros norteamericanos. No cabe duda de que el criollo va ganando terreno en el norte. El inglés se extiende también por el prestigio que tienen los beliceños que vuelven de trabajar en los Estados Unidos y adoptan el estilo de vida norteamericano.

El idioma que se transmite por radio es principalmente el inglés, pero también hay transmisiones en español en horas convenientes, y hay algunas en mopán, kekchí y garífuna.

17. EL SALVADOR

Sobre esta pequeña república de Centroamérica casi no hay datos. Sus censos no han incluido una pregunta sobre lengua, y un artículo de *América Indígena* dice: "La información de este país es insuficiente para llevar a cabo una estimación confiable de la población indígena" (Mayer y Masferrer, 1979: 329). Según se cita en el mismo artículo, el Departamento de Etnografía, Sección Investigaciones del Patrimonio Cultural de El Salvador, consideraba que en 1975 había 100 000 indígenas, pero no se indica a qué indígenas se refiere. Según Kaufman, podrían quedar chilangas de la familia lenca en el este del país y tal vez cacaoperas de la familia matagalpa. Hay más datos sobre el pipil, lengua náhuatl que todavía se habla, pero cuyos hablantes niegan conocerlo por temor a represalias.

18. HONDURAS

En este país tampoco se han incluido preguntas sobre lengua en los censos, pero tenemos algunos datos sobre su población indígena. La población

total del país es de 2 781 400 habitantes y se calcula que hay un total de 120 000 indígenas. Lo que sabemos de la población indígena se sintetiza en el cuadro 13, tomado de Cruz Sandoval (1984).

CUADRO 13
POBLACIÓN INDÍGENA DE HONDURAS

<i>Grupo indígena</i>	<i>Población</i>	<i>Número de poblados</i>	<i>Localización general</i>
Chortí	2 000	—	Copán Ocotepeque
Lenca	50-60 000	612	Intibucá La Paz Lempira, Ocotepeque
Misquito	25-26 000	84	Gracias a Dios
Paya	1 100-1 200	15	Olancho: Dulce Nombre, San Esteban Gracias a Dios Brus Laguna
Sumo	300-375	4	Gracias a Dios: Curso medio del Pautca
Jicaque	7-8 000	143	Yoro: El Negrito, Yorito Yoro; Francisco Morazán: Orica Marale
Garífunas	60 900	53	Atlántida, Cortés, Colón, Gracias a Dios, islas de Bahía
Indios de El Paraíso	15 000		Depto. de El Paraíso
y de Santa Bárbara	5 000		Depto. de Santa Bárbara

FUENTE : Cruz Sandoval, 1984.

Este cuadro nos puede dar una idea del número de hablantes de Honduras, pero hay que tener en cuenta que la cifra puede ser menor, como en el caso de los lenca, cuya lengua ya se ha extinguido. No se sabe la identificación étnica de los indios de El Paraíso y Santa Bárbara y no tienen lengua aborigen.

Los garífuna, de los que ya hemos hablado cuando mencionamos a Guatemala y a Belice, viven también, según Ghindelli y Masajoli (1984), sobre la costa atlántica de Honduras, principalmente en el Departamento de Gracias a Dios al este del país. Ocupan una estrecha franja marítima de los tres países, y evitan las grandes ciudades. En Honduras hay 60 000 y tienden a aumentar. En el siglo XVII los españoles no habían colonizado las Antillas Menores, habitadas ya por franceses y británicos. En estas islas vivían los caribes de las islas, provenientes de las Guayanas, que habían exterminado a los hombres arawak y se habían casado con sus mujeres.

Habitaban Dominica, San Vicente y Santa Lucía. Posteriormente se mezclaron con africanos y se empezaron a llamar caribes negros. Hubo muchas guerras entre ellos y los ingleses, que los vencieron y los deportaron a las islas de la Bahía, frente a las costas de Honduras. Los españoles los dejaron instalarse en las costas. Hoy en día tienen buenas relaciones con los misquitos, y su lengua ha recibido influencias del francés, el inglés, el español y el misquito. Se autodenominan garífunas; son bilingües en español, algunos en inglés y otros en misquito.

En las islas de la Bahía en el Caribe, al norte de Honduras, el español es la segunda lengua de la mayoría de la población. Tanto los negros como los blancos hablan inglés caribeño (Lipski, 1983).

19. NICARAGUA

El último censo en el que se preguntó sobre lengua fue el de 1963, y Meyer y Masferrer (1979) se quejan de que la cifra de 43 000 indígenas no refleja la situación en esa época. La población actual del país es de 1 648 468 habitantes. La información que damos a continuación está tomada de una conferencia sustentada por Colette Craig en el Instituto de Investigaciones Antropológicas de la UNAM en 1986.

En la costa atlántica de Nicaragua habita 8% de la población, pero constituye la mitad del territorio del país. Tiene además importancia cultural y política. Los grupos indígenas de la costa atlántica, al norte, son los misquitos, unos 70 000 en la frontera con Honduras. Son un grupo étnico muy mezclado, ya que ser misquito es algo que la persona elige, y no una cuestión racial. Como ahora hay apoyo para la identidad misquita, más personas se están declarando misquitos. La lengua pertenece a la familia misumalpana.

Los sumos son otro grupo indígena, cuya lengua pertenece también a la familia misumalpana, que habita en el interior. Son unos 5 000 o 6 000 y han estado dominados por los misquitos. Antes se decían misquitos, pero últimamente declaran que son sumos. Hay muchos trilingües sumo-misquito-español.

En la zona de Zelaya Sur viven los criollos, que hablan un inglés criollo parecido al jamaquino. Los indígenas que hay son rama. Bluefields es la ciudad más grande de la costa atlántica, con unos 15 000 habitantes, y fue un puerto muy rico. De 35% a 40% de la población es negra. Los ramas, unos 600, se encuentran en una pequeña isla en la laguna de Bluefields, Ramaquin. Se trata del grupo étnico más pequeño que se reconoce en Nicaragua. Hay un grupito de 50 o 60 ramas más al sur en Cain Creek.

Toda la parte sur siempre tuvo familias aisladas de ramas. No hay población concentrada en esta parte, porque es selva. La lengua pertenece a la familia chibcha y está relacionada con las de Costa Rica, Panamá y Colombia. Hasta hace poco no se sabía casi nada de ella. La isla donde viven está a cuatro horas en cayuco desde Bluefields, aunque ahora el gobierno tiene lanchas de motor.

Por la costa del Pacífico no hay grupos indígenas, solamente se habla español. En cambio, la costa atlántica fue colonizada por los ingleses. La población actual es de religión morava. Hasta la revolución no había carretera que uniera a la costa del Atlántico con la del Pacífico. En 1980 se abrió la primera. Antes había que ir por Costa Rica y el viaje duraba alrededor de tres semanas, por lo que casi no había relación entre las dos partes del país. La costa atlántica tenía sólo relación con las colonias inglesas del Caribe y el comercio se desarrollaba con gente de habla inglesa. En la zona, descuidada por el gobierno, predominaban los intereses americanos. La revolución sandinista no fue bien recibida en el Atlántico puesto que fue obra de gente de lengua española del Pacífico, de mestizos que hablaban de dar muerte a los yanquis, con los que la gente del Pacífico tenía buenas relaciones. Cuando los americanos se retiraron, sus empleados se quedaron sin trabajo y sin identidad.

La respuesta del gobierno sandinista ha sido el ambicioso proyecto de autonomía, que ahora es ley nacional. Ahora se consideran iguales a los sumos, misquitos, criollos y mestizos. Hay oposición por parte de los misquitos porque ellos quieren dominar a las otras etnias.

Gracias a este proyecto la gente se ha integrado a la vida nacional. Las leyes de autonomía dicen que las lenguas tienen estatus oficial, y no mencionan sus nombres a propósito, para darles igualdad a todas. Los grupos tienen derecho de preservar su lengua, religión y cultura. Se fundó el Centro de Investigación y Documentación de la Costa Atlántica, que está promoviendo la investigación en todas las lenguas. La meta es producir material lingüístico, gramáticas y diccionarios.

Por otra parte, en Nicaragua se habla un criollo inglés en Bluefields y en otras poblaciones costeras, así como en las islas de Mangle Grande y del Maíz (Hancock, 1977: 375).

20. COSTA RICA

Tiene 2 500 000 habitantes y 1% de la población es indígena. Hay seis lenguas, de las cuales el boruca y el térraba se están extinguiendo. Las otras cuatro (el bribri, el cabecar, el malecú, el guaymí y bocotá, todas de la familia chibcha) están en proceso de extinción, y se están realizando

esfuerzos para recuperarlas. La estimación hecha por la Asesoría de Educación Indígena, establecida en 1985, aparece en el cuadro 14.

CUADRO 14
LENGUAS INDÍGENAS DE COSTA RICA

<i>Lengua</i>	<i>Localización</i>	<i>Hablantes</i>
Bribri	Sur de Costa Rica	7 500
Cabecar	Sur de Costa Rica	7 000
Malecú (guatuso)	Norte de Costa Rica	350
Guaymí bocotá	Sur de Costa Rica	3 000
Boruca	Pacífico	2 000
Térraba	Costa Rica y Panamá	500

FUENTE: Asesoría de Educación Indígena, Costa Rica.

Además, en Puerto Limón se habla un criollo inglés estudiado por Herzfeld (1978), publicación que no hemos visto.

21. PANAMÁ

Según el censo de 1980 en Panamá, la población total es de 1 831 399 personas y la indígena es de 93 091. La mayoría de los indígenas se encuentran en las provincias de Chiriquí, Comarca de San Blas y Bocas del Toro, pero también hay algunos indígenas en Darién, Veraguas y Panamá. Las lenguas que se hablan se enumeran en el cuadro 15.

CUADRO 15
LENGUAS INDÍGENAS DE PANAMÁ

<i>Lengua</i>	<i>Provincias</i>	<i>Población</i>
Ngobere	Bocas del Toro, Chiriquí	46 665
Kuna (chibcha)	San Blas, Panamá	28 989
Emberá (chocó)	Darién	7 024
Buglere	Veraguas, Bocas del Toro	2 050
Wou-Meu	Darién, Panamá	1 486
Teribe	Bocas del Toro	539
Murire (guaymí)	Chiriquí	405

FUENTE: Panamá, 1980.

La lengua más estudiada de las mencionadas es el kuna (Sherzer, 1983).

En Panamá también hay muchos hablantes de un criollo inglés en las provincias de Panamá, Bocas del Toro, Chiriquí y Colón. Según parece, los que lo hablan tienen dificultades en aprender tanto el español como el inglés estándar, debido seguramente a la poca preparación de los maestros. La situación ha sido estudiada por Cohen *et al.*, 1976, pero nos fue imposible obtener la publicación.

22. ISLAS VÍRGENES (ESTADOS UNIDOS)

Estados Unidos compró estas islas a Dinamarca en 1917. Las principales son Santo Tomás, Santa Cruz y San Juan. Se habló el negerhollands, un criollo holandés que nació en las Antillas Holandesas, en particular en Saint Eustatius y Saint Martin, pero ahora principalmente se habla inglés y criollo inglés (Hancock, 1977). En Santa Cruz hay muchos puertorriqueños hablantes de español. En Charlotte Amalie, la capital, hay una comunidad fundada por inmigrantes de San Bartolomé: Carénage (antes French Town) que habla un dialecto francés, y en el norte de Santo Tomás hay otra donde se habla criollo francés (Valdman, 1978).

23. ISLAS VÍRGENES BRITÁNICAS

Tortola es la isla principal. Estas islas tienen un administrador nombrado por la corona británica. La lengua oficial es el inglés y se habla un criollo inglés (Hancock, 1977).

24. SAN CRISTÓBAL Y NEVIS

Se trata de un estado asociado del Reino Unido que tiene este estatus desde 1967, cuando Anguilla, que antes formaba parte de la misma colonia, se separó y se convirtió en otra colonia británica con autogobierno. La población San Cristóbal (Saint Kitts) y Nevis se estimó en 45 000 habitantes en 1984. La lengua oficial es el inglés, pero se habla criollo inglés (Hancock, 1977: 374). San Cristóbal fue colonizada tanto por ingleses como por franceses en 1624; y ambos grupos se asentaron juntos, sin esclavos. Plantaban tabaco y resistieron huracanes y ataques de los caribes. Después siguieron llegando colonos a esta isla y a Nevis, sobre todo de habla inglesa. Poco después mataron a los caribes y posteriormente se

introdujo la esclavitud. Hubo rivalidades entre franceses e ingleses hasta que con el Tratado de Versalles de 1783 se reconoció la supremacía de Gran Bretaña sobre la colonia. La población actual descende de los esclavos importados de África.

25. ANTIGUA Y BARBUDA

Nunca se han hecho preguntas sobre las lenguas en los censos de estas islas. Se empezaron a colonizar en 1632. Pertenecieron a la Federación de las Indias Occidentales, pero en 1967 se volvieron estado asociado con autogobierno y completamente independientes desde 1981. La lengua oficial es el inglés, pero se habla criollo inglés (Hancock, 1977: 374; Le Page y Tabouret Keller, 1974). La población actual, que se estima en 25 000 habitantes, es descendiente de esclavos africanos llevados a trabajar en las plantaciones de azúcar durante la colonia.

26. MONTSERRAT

Colonia de la corona británica desde 1967. No se han hecho preguntas sobre la lengua en los censos. La lengua oficial es el inglés, pero se habla también criollo inglés (Hancock, 1977: 374). La población actual descende principalmente de los esclavos negros y se estima en 12 000 habitantes.

27. GUADALUPE Y MARTINICA

Departamentos de ultramar de Francia desde 1946. La lengua oficial es el francés, pero también se habla el criollo francés, del que hay unos 325 000 hablantes en Guadalupe y unos 350 000 en Martinica, según Valdman (1977). La islas fueron descubiertas por Colón en 1493. La colonización española no prosperó y los franceses las ocuparon en el siglo XVII. Introdujeron la caña de azúcar y los esclavos negros, y exterminaron a los caribes. En 1685 se introdujo el código negro de Colbert, en el que según Bebel-Gisler (1976) se habla de los hombres como muebles y mercancía. Los ingleses ocuparon las islas varias veces, pero pasaron a ser de Francia definitivamente en 1814. Con la Revolución Francesa se abolió la esclavitud, pero se reintrodujo con Napoleón y no se abolió sino hasta 1848. En este siglo ha habido huelgas y descontento por parte de los cañeros. Hay desempleo y emigración a Francia de gente poco preparada y todos los

técnicos son franceses. En las escuelas se enseña francés estándar sin tener en cuenta la lengua materna de la mayoría, que es el criollo francés. Todavía hay monolingües en criollo en las zonas rurales. Debido a la actitud represiva hacia la lengua vernácula ésta se ha vuelto un símbolo para los partidarios de la autonomía. El criollo de estas islas ha sido poco estudiado. Esta lengua también se habla en otras islas que dependen de Guadalupe, excepto en la parte norte de San Martín, donde se habla criollo inglés. La situación lingüística de San Bartolomé (Saint-Barth), isla de 25 km², es peculiar. Sus habitantes son blancos y hablan, además del criollo francés de una comunidad, una variedad dialectal del francés que tiene rasgos parecidos a los de América del Norte. También hay negros inmigrantes de San Cristobal que son anglófonos (Valdman, 1978).

28. DOMINICA

- Estado asociado del Reino Unido. Esta isla de 70 200 habitantes se halla situada entre Guadalupe y Martinica. Fue descubierta por Colón en su segundo viaje y habitada por ingleses y franceses y sus esclavos. En 1763 fue anexada por Gran Bretaña y más tarde capturada varias veces por los franceses, y se convirtió finalmente en colonia británica en 1814. La población es una mezcla racial de negros, blancos y, en menor grado, amerindios, que se dedican principalmente a la agricultura. Los blancos que viven en la isla son de reciente inmigración.

Se habla criollo francés inteligible con los de Guadalupe, Martinica, Santa Lucía, Granada y Trinidad, pero el de Dominica tiene sus propias peculiaridades y muchos préstamos del inglés, que es la lengua oficial (Taylor, 1977).

29. SANTA LUCÍA

- Esta isla, de 103 000 habitantes, constituye también un estado asociado del Reino Unido. Santa Lucía fue habitada por franceses desde el siglo XVII. Los ingleses que trataron de quedarse murieron a manos de los caribes. Posteriormente los franceses trataron de dominar, pero fueron expulsados por el gobernador de Barbados. Siguieron llegando tanto franceses como ingleses pero predominaron los franceses, que ya en 1745 estaban bien establecidos. Se administraba a Santa Lucía desde Martinica y ya no se supo más de los caribes, que se refugiaron en el interior y después se mezclaron con cimarrones. Después la isla pasó intermitentemente a manos de ingleses y franceses. Cuando empezó la Revolución Francesa los

esclavos expulsaron a los franceses de Martinique, Guadalupe y Santa Lucía y éstos huyeron a Trinidad. Siguiéron épocas muy turbulentas hasta que la isla pasó a manos inglesas en 1803.

A pesar de las enfermedades, los huracanes, las lluvias y la guerra, en Santa Lucía parece haberse producido el desarrollo de una comunidad con población heterogénea. Había habitantes en las costas, pero también en las planicies de las márgenes de los ríos. Se hablaba un criollo traído principalmente de Martinica y en menor grado de San Vicente, Granada y Guadalupe, que se desarrolló en las plantaciones y se conservó en las regiones montañosas. Los blancos se comunicaban con Martinica y Barbados y los negros seguían teniendo contacto con África cuando llegaban esclavos nuevos. No se sabe mucho de su origen, pero parecen haber sido de Senegambia y Guinea y posteriormente de Benin y Angola. Siguió habiendo sacerdotes franceses y contacto con Martinica, pero últimamente ya no lo hay. En cambio, hay contacto con Barbados, cuya habla sirve de modelo a la gente de habla inglesa de Castries, la capital (Le Page y Tabouret Keller, 1985). Actualmente el 40% de la población es monolingüe en criollo francés y entre el 50 y el 75% habla criollo inglés. La lengua oficial es el inglés (Valdman, 1978).

30. SAN VICENTE Y GRANADINAS

Estado asociado del Reino Unido con 90 000 habitantes. En San Vicente, como en las otras islas Windward, hubo colonización francesa en el siglo XVII. Cambiaron de mano entre Francia y Gran Bretaña hasta finales del siglo XVIII. Cada una de las islas y Trinidad han compartido con Haití y la Guayana Francesa el criollo francés, pero en San Vicente ya casi no se habla. El inglés es la lengua oficial y la que se enseña en las escuelas desde principios del siglo XIX (Le Page y Tabouret Keller, 1985).

31. BARBADOS

Estado independiente miembro de la Comunidad de Naciones Británicas desde 1966. Tiene una población de 743 741 habitantes y una densidad de población sumamente alta. La isla de Barbados fue descubierta por los españoles y poblada por británicos. Al principio de la colonización era principalmente productora de tabaco. Su población aumentó pronto porque era fértil, no montañosa y no había indígenas. Gran parte de la población llegó de Gran Bretaña, gente pobre, sirvientes y presos deportados. El inglés que ahora se habla ahí se llama *bajan* [beyjan] y parece

descender del habla de los pobres de Londres, Bristol, Somerset y en general de los condados del sudeste. Los esclavos que llegaron alrededor de 1640 pudieron aprender inglés de los colonos. Después de 1650 se empezaron a importar grandes cantidades de esclavos porque se empezó a cultivar caña de azúcar, pero ya para entonces estaba bien establecido el bajan. Desde el principio de este siglo empezó a emigrar gente para trabajar en Santa Lucía, en el Canal de Panamá, y posteriormente, han emigrado a Estados Unidos e incluso a Inglaterra. Barbados también ha exportado maestros y administradores a otras islas del Caribe, por lo que su inglés ha tenido influencia en las islas del este. Su inglés vernáculo comparte muchos rasgos con los criollos ingleses, pero tiene menos africanismos y recuerda mucho al inglés del oeste de Inglaterra. En Barbados hay ahora comunidades de "piernas rojas" o "blancos pobres", los descendientes de los sirvientes que no se han mezclado con los negros (Le Page y Tabouret Keller, 1985).

32. GRANADA

Estado independiente miembro de la Comunidad de Naciones Británicas. Perteneció a Francia de 1650 a 1762, por lo que todavía se habla en él marginalmente un criollo francés que coexiste con variedades criollas y estándar del inglés, que es la lengua oficial (Valdman, 1978).

33. TRINIDAD Y TOBAGO

República independiente, miembro de la Comunidad Británica de Naciones desde 1976. Originalmente fue posesión española, pero perteneció a los ingleses desde fines del siglo XVIII. En Trinidad se habló criollo francés en una época y todavía hay algunos viejos que lo hablan. También se habla un inglés criollo influido por el inglés de Barbados según Le Page y Tabouret Keller (1985). Según Carrington (1976) se habla hindi-urdu, ya que el 40% de la población aproximadamente es originaria de la India, pero no hay datos censales sobre esto. En Tobago se usa un criollo inglés parecido al de Jamaica.

34. ANTILLAS HOLANDESAS

Unidad autónoma del Reino de los Países Bajos formada por seis islas: Aruba, Bonaire, Curazao, Saba, San Eustaquio y San Martín, con una población total de 228 261 habitantes. La mayoría vive en Curazao, y de

éstos muchos habitan en la capital, Willemstad. Fue colonia española desde 1527 hasta que la capturaron los holandeses en 1634. Ha estado en su poder desde entonces, excepto por un breve tiempo en que la gobernaron los ingleses, a principios del siglo XIX. Antes de la llegada de los europeos estuvo habitada por una tribu arahuaca. Según parece, se llamaba Curacao y el nombre cambió a Curacao por influencia de los judíos portugueses que inmigraron desde 1650. El papiamentu, un criollo de origen portugués, es la segunda lengua oficial junto con el holandés desde 1956. Se usa y acepta en todos los niveles y hay literatura escrita en ella. Hay tres periódicos, dos en papiamentu y uno en holandés. En la radio se escucha más papiamentu que holandés y en la televisión, principalmente papiamentu. En 1970 había planes para enseñarlo en la escuela (Birmingham, 1970).

Se ha discutido mucho sobre el origen del papiamentu. La mayoría de los estudiosos coinciden en que está basado en el portugués, cosa que ya habían afirmado Lenz y Navarro Tomás. Ahora está muy hispanizado, principalmente por la cercanía con Venezuela, y se sabe que se empezó a hispanizar desde antes de 1766 por una carta de un judío portugués a su mujer. La lengua de la carta es muy parecida a la que se habla ahora, lo que significa que el papiamentu es estable desde hace mucho tiempo (Wood, 1972), pero lo que se discute no es su forma actual sino su origen, y hay quienes afirman que está basado en el español (Bickerton y Escalante, 1970).

Curazao perteneció a España de 1527 a 1634, pero según Goodman (1987), el papiamentu no proviene de la época española, porque cuando los holandeses capturaron la isla deportaron a todos los españoles y a todos menos 75 de los 400 indios que había; 23 de éstos quedaron en Willemstad como criados de 400 holandeses. Estos indios deben haber aprendido holandés y a los demás los mandaron al pueblo de Ascensión, donde tal vez hayan seguido hablando español, pero no pudieron haber tenido influencia en el habla, dado su bajo estatus social.

En 1630, cuando Holanda estaba en guerra contra España y Portugal, entonces bajo una sola corona, conquistó la costa de Brasil, de Bahía hacia el norte. Fue una época de tremenda expansión holandesa: para 1640 tenían asentamientos en Guayana, las islas de Curazao y Aruba; control sobre el nordeste de Brasil (que se llamó Nueva Holanda); lo que es ahora Nueva York, que llamaron Nueva Amsterdam, y mucho control sobre las costas del occidente africano, las cuales eran sumamente importantes para el comercio de esclavos, que hasta entonces había sido monopolio portugués.

En esa época había en Brasil muchos judíos portugueses que salieron de Portugal huyendo de la Inquisición. Posteriormente, cuando los portugueses reconquistaron Brasil, los judíos portugueses tuvieron que huir al

Caribe con sus esclavos y sus mujeres brasileñas. En 1651 algunos llegaron a Curazao y un número mayor inmigró en 1659. Estos judíos eran los únicos que tenían esclavos en Curazao; después también los tenían los holandeses que habían estado en el Brasil. Por lo tanto, la lengua de la esclavitud en las islas holandesas fue el criollo portugués, y el papiamentu actual descende de esta lengua. La exposición histórica de Goodman sobre sus orígenes parece muy convincente.

35. COLOMBIA

La situación lingüística de Colombia, que tiene una población de 20 839 729 habitantes, es bastante compleja. Además del español, la lengua oficial y dominante, se hablan dos criollos y aproximadamente unas 70 lenguas indígenas, de las cuales algunas se conocen poco y es difícil hacer su clasificación: se conocen nombres de tribus y de dialectos que probablemente constituyen una sola lengua (Mayer y Masferrer, 1979, Caudmont, 1968). Por otra parte, hay algunas muy poco conocidas. Últimamente ha habido un gran interés por describirlas, y es posible que en poco tiempo se sepa mucho más sobre su clasificación y distribución. En el cuadro 16 proporcionamos una lista basada en Dostal (1972), presentándola por familias en vez de por orden alfabético. El número de hablantes se basa en aproximaciones de las cuales Dostal da varias que son a veces bastante dispares; por lo tanto, las cifras que damos aquí ciertamente no son confiables, y cuando mucho darán una idea del tamaño aproximado de los grupos y de qué lenguas están en mayor peligro de extinción. Agregamos entre paréntesis una cifra tomada de censos realizados entre 1970 y 1980 por la dirección de Asuntos Indígenas del Ministerio del Gobierno que se refiere a comunidades indígenas y no a lenguas. En general, se dice que los indígenas hablan sus lenguas, pero puede haber indígenas que sólo hablen español.

CUADRO 16
LENGUAS INDÍGENAS DE COLOMBIA SEGÚN DOSTAL, 1972

<i>Lengua</i>	<i>Localidad</i>	<i>Número de hablantes</i>	
Arahuaco			
Guajiro	La Guajira	60 000	(95 253)
Piapoco	Vichada, Meta	600	(9 962)

CUADRO 16 (continuación)

<i>Lengua</i>	<i>Localidad</i>	<i>Número de hablantes</i>
Bániva	Guainía	400
Curipaco	Vaupés	400 (10 676)
Cabiyerí	Vaupés	200
Tanimuca	Amazonas	150
Yacuna	Amazonas	300
Caribe		
Yucpa	César	1 500
Carijona	Vaupés	100 (279)
Chocó		
Chamila	Magdalena, César	500
Catío	Chocó, Antioquia, Bolívar, Caldas, Córdoba	32 000 (27 548)
Chami	Antioquia, Risaralda	
Waunana	Chocó, Cauca	1 000 (2 150)
Embera	Chocó	10 000
Chibcha		
Cogui (caggaba)	Magdalena, César, Guajira	4 000 (2 443)
Arhuaco (ijka)	Magdalena, César	3 000 (8 680)
Malayo (sanja)	César	2 000 (8 053)
Barí	Norte de Santander (Venezuela)	2 000 (2 400)
Tunebo	Arauca, Boyacá	3 000 (3 088)
Paez	Cauca	35 000 (69 155)
Guambiano (coconuco)	Cauca	4 000 (5 124)
Cuaiquer	Nariño	10 000 (26 061)
Camsá(coche, sebundoy)	Putumayo	2 000
Cuna	Antioquia, Cochó	(568)
Chibcha (muisca)	Cundinamarca	(1 859)
Tucano oriental		
Arapaso	Vaupés	
Barasano	Vaupés	300-500 (370)
Carapana	Vaupés	500 (500)
Cubeo	Vaupés	1 000 (2 219)
Desano	Vaupés	1 000 (888)
Wanana	Vaupés (Brasil)	800 (143)
Macuna	Vaupés, Amazonas	500
Piratapuyo (waicama)	Vaupés	500 (46)

CUADRO 16 (continuación)

<i>Lengua</i>	<i>Localidad</i>	<i>Número de hablantes</i>
Siriano	Vaupés	200 (665)
Taiwano	Vaupés	100
Tatuyo	Vaupés	300 (84)
Tucano	Vaupés (Brasil)	2 000 (3 936)
Tuyuca	Vaupés	200 (520)
Yurutí	Vaupés (Brasil)	200 (418)
Tucano occidental		
Siona	Putumayo	200 (366)
Tama	Caquetá	
Coreguaje	Caquetá	350 (1 029)
Guajibó		
Amorúa	Vichada	200-500 (450)
Guahibo	Meta, Vichada, Guainía	20 000
Cuiva	Vichada, Boyacá, Arauca	6 000 (1 559)
Guayabero	Vaupés, Meta	500 (830)
Sicuane	Vichada, Meta, Arauca, Casanare, Guavira	(8 681)
Bora		
Bora	Amazonas (Perú)	(250)
Muinane	Amazonas	3 000 (200)
Huitoto		
Huitoto	Putumayo, Amazonas, Caquetá	2 000 (6 615)
Ocaina	Amazonas, Caquetá (Perú)	
Piaroa		
Piaroa	Vichada (Venezuela)	80 (450)
Sáliva	Amazonas, Meta, Vichada, Boyacá	500 (585)
Puinavé-Macú		
Puinavé	Vaupés, Guainía (Venezuela)	750 (1 600)
Macú	Vaupés	200 (220)
Quechua		
Inga	Putumayo, Nariño	3 500 (48 252)
Ticuna		
Ticuna	Amazonas (Perú, Brasil)	1 000 (1 386)
Tupí-Guaraní		
Cocama	Amazonas (Perú)	200 (205)
Cofán		
Cofán	Putumayo	200 (667)

CUADRO 16 (*continuación*)

<i>Lengua</i>	<i>Localidad</i>	<i>Número de hablantes</i>
Andoque		
Andoque	Amazonas	100 (144)
Macusa		
Macusa	Vaupés	

FUENTES: Dostal, 1972 y Asuntos Indígenas de Colombia.

Como muestra el cuadro 16 en el territorio de Vaupés hay una gran diversidad lingüística. Pero no se trata de grupos aislados sino que muchos interactúan y han desarrollado un sistema social relacionado con las lenguas que hablan, sistema bastante peculiar y sobre el que vale la pena llamar la atención. Jackson (1974) lo describe en los siguientes términos: "existen unas veinte unidades patrilineales de descendencia, cada una de las cuales se identifica con una lengua particular. Se les ha llamado tribus, pero no lo son. Funcionan como clases de matrimonio y Jackson las llama agregados lingüísticos (*language-aggregates*)".

El territorio del Vaupés está en el bosque tropical lleno de ríos con rápidos. Los indios que ahí habitan son semisedentarios; las mujeres se dedican a la horticultura y los hombres a la caza y la pesca. También viven ahí los macú, que son nómadas, pero éstos no se toman en consideración en este estudio. La estructura social es de descendencia patrilineal y la unidad que aquí nos interesa es la de agregados lingüísticos, los cuales se identifican por medio de una lengua particular que Jackson llama "lengua paterna" y cuyos miembros observan la regla de la exogamia e identifican a otros miembros como "gente hermana".

La mayoría de las situaciones de interacción se dan entre indios de más de un agregado lingüístico. Además, todos los indios de la región comparten una cultura muy homogénea. Las únicas diferencias que coinciden con la lengua son los ancestros semimíticos y los derechos a manufacturar ciertos objetos ceremoniales y a utilizar algunos nombres y cantos.

Las lenguas que se hablan pertenecen a las familias tucano, arahuaco y caribe. Hay unas veinte lenguas no inteligibles entre sí, pero todos los indios son políglotas, y hablan por lo menos tres lenguas y algunos entienden hasta diez. El tucano sirve como lengua franca. La región central del noroeste del Amazonas es, pues, una comunidad multilingüe. Su plurilingüismo contrasta con las situaciones multilingües que se han reportado hasta ahora en el mundo.

Por principio de cuentas, el grado de multilingüismo en términos del

número de lenguas, repertorios verbales, etc., es enorme. Se estima que la población es de unas 5 000 personas en el Vaupés y de unas 10 000 en todo el noroeste del Amazonas. Veinte agregados lingüísticos es una cantidad considerable, sobre todo tomando en cuenta la poca densidad de la población. Además, todos los asentamientos son multilingües y la estratificación social de las lenguas no es un componente de este sistema, lo cual era de esperarse, ya que los agregados lingüísticos son unidades de intercambio en un sistema bilateral de casamiento.

En el Vaupés las reglas que determinan la selección de lengua toman en consideración el sitio y otros factores, pero estas reglas siempre operan junto con la lengua paterna de los participantes. El que todos comprendan la lengua no es la principal consideración. A veces se habla la lengua paterna del dueño de una casa familiar (*long house*) aunque no todos los presentes la entiendan. La única excepción a la generalización de que las lenguas no se determinan por el rol del hablante es el tucano, lengua franca que se usa en algunos casos. Pero cuando el tucano se usa como lengua paterna tampoco tiene un rol específico.

Cualquier trabajo antropológico que se desarrolle en la zona debe ocuparse de lo siguiente: las razones por las que se hablan más de veinte lenguas y el pequeño número de hablantes de cada una, la baja densidad de población, la cultura homogénea de la región, la falta de estratificación social asociada con la lengua, y, por último, la falta de especificidad de rol para cada lengua. Hay que explicar por qué los indios aprenden por lo menos tres lenguas cuando todos se podrían comunicar en tucano, por qué hay topónimos para algunos lugares en todas las lenguas y por qué los indios hacen tanto hincapié en la no inteligibilidad entre las lenguas. Probablemente la respuesta esté en que las lenguas son emblemas de los agregados lingüísticos y de membresía en dichos grupos. La posesión de una lengua paterna es importante porque los agregados de lengua funcionan como unidades en la distribución de las mujeres.

A un informante se le preguntó por qué no hablaban todos tucano y él preguntó a su vez que entonces dónde conseguirían a sus esposas. Los indios tratan de mantener las lenguas separadas y la interferencia de una lengua en otra es mal vista.

Este estudio de la situación lingüística en el Vaupés sugiere que se puede modificar la manera de pensar sobre la diversidad lingüística relacionada con barreras en la comunicación y por lo tanto, hasta cierto punto, con la diversidad cultural. También pueden modificarse las generalizaciones acerca del multilingüismo como fenómeno general, las cuales se realizan después de estudiar a bilingües en áreas donde predomina el monolingüismo. El trabajo de Jackson indica que si se hicieran estudios

sociolingüísticos de las lenguas colombianas seguramente se encontrarían otros fenómenos igualmente interesantes.

Por lo que toca a los criollos, su situación está bastante bien estudiada. En San Andrés y Providencia se habla una variedad criollizada del inglés, conocida localmente como *bende* (Edwards, 1974). En 1629 se fundó una colonia puritana en la isla de Providencia, pero después se volvió de piratas. La han gobernado varios países de habla española y ahora pertenece a Colombia, pero se habla un inglés criollo parecido al de Belice, lo mismo que en la isla de San Andrés. Según Forbes (1987), en dichas islas hay ocasiones en que se habla inglés estándar y otras en que se usan diferentes variedades del criollo: uno citadino, no tan lejano del estándar, otro intermedio y uno más conservador. Además, hay variedades con mezclas de español hasta llegar al español estándar.

En Palenque de San Basilio, a 70 kilómetros de Cartagena de Indias en el Departamento de Bolívar, se habla el palenquero, un criollo, al parecer de base española, que descende del habla de una comunidad de cimarrones fundada por Domingo Bioho en el siglo XVII. De este criollo nos ocuparemos en el capítulo V. En San Basilio se usa todavía el palenquero, ininteligible para los hablantes de español de los alrededores, pero la gente es bilingüe, y mezcla las dos lenguas o usa una o la otra según la situación (Friedman y Patiño, 1983).

36. VENEZUELA

La población de Venezuela según el censo de 1980 fue de 14 516 735 personas, sin incluir a la población indígena que es como de 140 000. La lengua oficial es el español. A continuación damos información sobre las lenguas indígenas, tomada principalmente de Mosonyi (1986).

Familia arahuaca

Una de las agrupaciones lingüísticas de mayor extensión en el continente. Las lenguas arahuacas se hablaron desde Brasil, Perú y Bolivia hasta el norte de Colombia y Venezuela y en las Antillas.

1) *Guajiro*. Se habla en la península de la Guajira, tanto en Colombia como en Venezuela y en zonas más urbanizadas como Sinamaica, Paraguaipoa y varios barrios de Maracaibo y en puntos dispersos de la costa occidental del lago de Maracaibo. Hay entre 60 000 y 100 000 hablantes y está bastante bien estudiado.

2) *Parajuano*. Está muy emparentado con el guajiro, pero se encuentra amenazado de extinción porque sólo lo hablan entre 20 y 30 personas en algunas localidades al norte del estado de Zulia.

3) *Aruacó*. Se habla en pequeñas comunidades en la frontera del Territorio Delta Amacuro, cerca de Guyana, al borde del Atlántico. Los hablantes son bilingües en aruaco y español o trilingües, porque a menudo dominan además el inglés.

Otras lenguas arahuacas que se hablan en el Territorio Federal de Amazonas y las zonas adyacentes de Colombia y Brasil son: baré, baniva, yavitero, guarequena, curripaco y piapoco. Las dos últimas tienen gran vitalidad, en tanto que el yavitero y el baré están en peligro de extinción y el baniva y guarequena se hallan en una situación intermedia.

Familia caribe

Esta familia constituye una de las más extendidas en el norte de América del Sur. La mayor concentración se encontraba en las Guayanas y en Venezuela. En la actualidad hay pueblos caribes en el Brasil, Colombia y las Antillas.

1) *Carinã*. Se habla en el estado de Anzoátegui y al norte del de Bolívar en las riberas del Orinoco. La mayoría de los hablantes, entre cuatro y cinco mil, son bilingües y están muy aculturados ya que se localizan bastante cerca de Caracas.

2) *Panare*. Sus aproximadamente 2 000 hablantes se localizan en el occidente del estado de Bolívar en las márgenes de los ríos Cuchivero y Guaniamo. Hasta hace poco no tenían mucho contacto con la población mestiza que últimamente les ha invadido sus tierras.

3) *Mapoyo*. Quedan unos 100 hablantes en el norte del Territorio Federal de Amazonas.

4) *Yabarana*. Hay sólo unas 60 personas en el Territorio Federal de Amazonas y la mayoría son bilingües y muchos hablan piaroa.

5) *Maquiritare (yecuana)*. Hay entre 3 000 y 4 000 hablantes en el estado de Bolívar y en el Territorio Federal de Amazonas. Los jóvenes generalmente son bilingües.

6) *Pemón*. Habitan la región conocida como la Gran Sabana en el suroeste de Bolívar hasta cerca de la frontera con Guyana, donde también se habla la lengua. Los jóvenes son bilingües.

7) *Yucpa*. Viven en la Sierra de Perijá en Zulia. Hay entre 2 000 y 3 000. Los jóvenes muestran bilingüismo incipiente y los de mayor edad son monolingües.

Familia chibcha

Los chibchas habitaban los Andes colombianos y se extendieron hacia América Central, los Andes ecuatorianos y el norte y este de Venezuela.

1) *Bart*. Hay como 2 000 hablantes en la Sierra de Perijá, en Zulia, y son monolingües.

2) *Tunebo*. La mayoría de la población se encuentra en Colombia, pero hay algunos en el estado de Apure sobre el río Arauca.

Familia tupí-guaraní

Esta familia es una de las que ocuparon mayor territorio en América del Sur: la mayor parte del Brasil, parte de Bolivia, todo el Paraguay y el Río de la Plata hasta las Guayanas. En el Territorio Federal de Amazonas hay unos 2 000 hablantes de la lengua yeral (*lingua geral*), lengua franca del norte del Brasil que tiene raíces en el tupí e influencia de lenguas arahuacas y portugués.

Lenguas no clasificadas

1) *Guajibo*. Se habla en los llanos orientales de Colombia y en Venezuela, al sur del estado de Apure y el noroeste del Territorio de Amazonas. Hay unos 6 000 en Venezuela, entre ellos muchos monolingües.

2) *Yaruro*. Se localiza en el centro y sur del estado de Apure y hay como 3 000 hablantes, muchos de los cuales son bilingües.

3) *Piaroa*. Se habla en el noroeste del Territorio Federal de Amazonas y hay como 3 000 hablantes, pocos de ellos bilingües.

4) *Puinave*. Se habla en Colombia y en el Territorio Federal de Amazonas. Hay como 800 hablantes y poco bilingüismo.

5) *Joti*. Esta lengua era desconocida hasta hace muy poco. Hay como 300 o 400 hablantes en la zona selvática del Territorio Federal de Amazonas.

6) *Sapé*. Su población es muy pequeña y se tiene muy poca información sobre esta lengua, que se localiza en contacto con territorio pemón al sur del estado de Bolívar.

7) *Arutani*. Se localiza también al sur del estado de Bolívar. Los arutani están en contacto con los yanomami.

8) *Yanomami*. Es uno de los grupos étnicos mayores de Venezuela, como con 20 000 hablantes, localizado en el estado de Bolívar y en territorio brasileño.

9) *Guarao*. Este grupo tiene una población de unas 15 000 personas que viven en el delta del Orinoco, Territorio Federal Delta Amacuro, y también en los estados de Sucre y Monagas y hasta la zona limítrofe con Guyana. Hay zonas donde son bilingües y otras donde sólo hay bilingüismo incipiente.

En otro trabajo, Mosonyi (1987) nos dice que se puede afirmar que en Venezuela, hasta hace poco, el gobierno no había puesto atención al mantenimiento de las lenguas y a la educación bilingüe, por ello hay esperanzas de que la situación cambie favorablemente.

37. GUYANA

A pesar de que esta república está situada geográficamente en América del Sur, se encuentra más orientada hacia el Caribe, zona con la que comparte el uso de un inglés criollo. La variedad de Guyana ha sido estudiada principalmente por Bickerton (1975). El criollo de Guyana se asemeja mucho al sranan que se formó en Surinam durante la ocupación británica en el siglo XVII y parece que ha cambiado poco desde entonces. Es posible que este criollo se haya hablado en Guyana durante la ocupación holandesa del siglo XVIII, y que se haya mezclado con los criollos de Jamaica y Barbados que hablaban los esclavos de los británicos. Las variedades más extremas del criollo de Guyana representan un estadio temprano en el desarrollo de esta lengua, y si Guyana no se viera presionada por el inglés estándar, su criollo se parecería más al sranan. Pero hay unos guayaneses poco educados que no saben nada de inglés estándar, otros sí lo conocen y otros lo conocen a medias.

También se ha encontrado últimamente un criollo basado en el holandés, que según parece se originó en el siglo XVII. Este criollo se encuentra en vías de extinción y tiene sólo como cien hablantes: se trata del criollo holandés de Berbice, basado en el holandés y con sustrato de una lengua africana llamada ijo oriental. Se habla en las orillas del Wiruní, un tributario del río Berbice en el noreste de Guyana. Es interesante por la alta proporción de vocabulario africano básico y por la existencia de morfología también de origen ijo (Smith *et al.*, 1987).

Los holandeses fueron los primeros colonizadores de Guyana a finales del siglo XVII: construyeron murallas y sistemas de drenaje que permitieron que la tierra que estaba bajo el nivel del mar en la costa del Atlántico se volviera habitable. Los británicos establecieron su dominio en 1814 en tres colonias que se constituyeron como Guayana Británica en 1831. Los ingleses introdujeron esclavos africanos para trabajar en las plantaciones

y cuando se declaró la emancipación de éstos en 1834 comenzó la inmigración de hindúes y chinos contratados para trabajar en las plantaciones en vez de los esclavos negros. Los hindúes desarrollaron una koiné llamada bhojpuri, que las generaciones más jóvenes ya no hablan. El hindi sólo se usa en contextos religiosos (Gambhir, 1983).

Posteriormente hubo inmigración de portugueses de Madeira. Guyana se independizó dentro de la Comunidad Británica de Naciones en 1966, y se proclamó república en 1970. Ha habido tensiones entre los grupos hindúes y los negros, y problemas de fronteras tanto con Surinam como con Venezuela. El 90% de la población de 714 000 habitantes vive en 5% del área total en la franja costera. Los 27 840 amerindios que había en 1962 constituían el 5% de la población. Viven en el interior y no se han incorporado al resto de la sociedad del país. El censo de 1960 constituyó el primer esfuerzo por ennumerar a los amerindios, pero no indagó sobre sus lenguas.

En la costa viven arahuacos, caribes, waraos y algunos akawaios que están muy aculturados y mezclados con otras poblaciones, sobre todo con negros. En el interior hay hablantes de wapisiana (arahuac), y de lenguas de la familia caribe: akawaio, patamona, arekuna, makusi y waiwai. Estos nombres son los que se usan para nombrar las lenguas, pero los hablantes de arekuna y makusi, junto con los tauleban y kamarakoto de Venezuela, se llaman a sí mismos pemong.

Durante el periodo de colonización holandesa y británica los amerindios servían a los colonizadores para perseguir a los esclavos fugitivos, por lo que no se desarrollaron grupos de cimarrones. Después de la abolición de la esclavitud, los colonizadores ya no les prestaron ninguna atención a los indios. De 1830 a 1910 los misioneros protestantes contribuyeron a que se eliminaran muchos elementos de las culturas amerindias, pero al mismo tiempo protegieron a los indígenas contra explotadores. En 1910 algunos territorios se convirtieron en reserva, pero no se les dio la tierra en propiedad a los indios. Posteriormente se sugirió que se hiciera esto (Kloos, 1972).

Aunque, como ya se dijo, no contamos con cifras censales sobre el número de hablantes de cada lengua, se cuenta con estimaciones de 1970 sobre la constitución étnica, que nos pueden dar una idea de la proporción en la que se hablan las lenguas: 51% de la población era de ascendencia hindú; 30%, africana; 11%, mestizos; 4%, amerindios; 1%, portugueses. Tanto los europeos como los chinos constituyen menos del 1%. Rohra (1986) estudió la actitud hacia el hindi de parte de la población hindú. La primera generación considera al hindi como lengua nativa y aproximadamente 29% lo habla de corrido; la segunda generación lo habla poco aunque más de 65% lo considera lengua nativa; 70% de la tercera genera-

ción también lo considera lengua nativa, pero nadie lo habla con fluidez y menos de 50% lo habla poco y el resto ya no lo habla. De cualquier manera, sigue siendo lengua de identificación cultural y social, aunque el gobierno no ha hecho ningún esfuerzo para enseñarlo. La educación se imparte en inglés, que es la lengua oficial.

38. SURINAM

Républica independiente, conocida antes de su independencia, en 1975, como Guayana Holandesa. Su situación lingüística es bastante compleja. La lengua oficial es el holandés, pero en las costas se habla un criollo basado en el inglés, llamado sranan, también conocido como taki-taki. En el interior se hablan tres variedades criollas también basadas en el inglés: boni, djuka y saramaccan. Existen también grupos traídos para trabajar en las plantaciones después de la abolición de la esclavitud: chinos, javaneses e hindúes. Los amerindios son los habitantes originales del país, pero numéricamente constituyen un grupo pequeño, como de 7 287 en una población total de 324 211 según el censo de 1964. Para 1970 la población total era de 386 000. La información que sigue está tomada de Kloos (1972).

Antes del descubrimiento los habitantes de Surinam eran caribes y arahuacos que peleaban entre sí. Ojeda de la Costa fue el descubridor de Surinam. Parece que las relaciones entre indígenas y españoles no fueron muy buenas. Al descubrimiento siguió un periodo de contacto con ingleses y holandeses y luego la colonización holandesa en el siglo XVII. Los amerindios continuaron con su modo de vida hasta principios del siglo XIX, cuando los misioneros católicos empezaron a tratar de convertirlos. Desde entonces ha habido más contacto, se han fundado escuelas y brindado servicios médicos, y los políticos han demostrado interés en obtener los votos de los amerindios. Hay dos grupos principales, los del interior y los de la costa, divididos por los djuka. Los del interior son los waiyana y los trío que viven en las márgenes del río Maroni. También hay unos nómadas, los wama o akuliyo. Los de la costa son caribes y arahuacos. Lingüísticamente el trío, el waiyana, el akuliyo y el caribe o kalina pertenecen a la familia caribe.

Algunos de los indígenas viven cerca de Paramaribo. En general, la gente no los desprecia, los considera un tanto irresponsables, pero los ve como los habitantes originales del país. Tienen muchas ocupaciones y no son la gente más pobre. Los que viven en tribus son agricultores de subsistencia. En Surinam no hay reservaciones. Los caribes y los arahuacos son los más numerosos, los trío y los waiyana estuvieron a punto de

desaparecer, pero los misioneros les dieron servicios médicos y su población ha dejado de disminuir. Estos dos últimos grupos están muy poco estudiados. Los akuliyo son nómadas cazadores y recolectores sobre los que se sabe poquísimo.

39. GUAYANA FRANCESA

Departamento francés de ultramar con 56 000 habitantes. La lengua oficial es el francés. La población se concentra en la costa (94%) y en el interior viven chinos, hindúes y los grupos tradicionales: negros descendientes de cimarrones que hablan djuka y boni, y 6 grupos indígenas: galibi, wayana, oyampi, emerillón, palicour y arahuaco, que representan 5% de la población. La Guayana fue colonizada por franceses que tuvieron muchas dificultades por las enfermedades tropicales y problemas con los holandeses. Cuando Napoleón obligó al rey de Portugal a emigrar a Brasil, éste conquistó la Guayana en represalia, pero fue devuelta en 1817.

Los galibi, cuya lengua es caribe, eran un grupo numeroso cuando entraron en contacto con los franceses, pero muchos murieron por epidemias y en 1850 sólo quedaban 200. Últimamente han aumentado y hay como 700. Los franceses obligan a los niños a ir a la escuela y los desarraigan. También los mandan a hacer servicio militar y cuando vuelven prefieren vivir en alguna ciudad. Las niñas se ocupan como sirvientas. El turismo también contribuye a su desorganización.

La condición de los 300 wayanas, cuya lengua es kaingán del tronco macro gè, es desastrosa por las enfermedades y la desintegración de su modo de vida.

Los oyampi viven lejos de los centros turísticos y su vida tradicional sigue intacta. La lengua es de la familia tupí-guaraní.

Los emerillón estaban disminuyendo, pero últimamente han aumentado a 95. Su lengua pertenece a la familia tupí-guaraní.

Los palikur son como 100 y han perdido su forma de vida en contacto con la población criolla. Su lengua pertenece a la familia marawa del arahuaco. Los arahuacos están casi totalmente aculturados y viven en la miseria. (Duchemin, 1972.)

40. ECUADOR

República que tiene aproximadamente nueve millones de habitantes. Como la mitad de la población vive en las provincias serranas de la

cordillera de los Andes, 48% en la tierras de la costa y 2% en la parte oriental. La lengua oficial es el español; la lengua indígena que se habla en el área andina es el quichua, que tiene unos dos millones de hablantes. El quichua está desplazando a otras lenguas indígenas del oriente del Ecuador. Se hablaba desde antes de la conquista del territorio por los incas, y se extendió gracias al comercio que había entre la costa centro-sur peruana y algunas regiones de lo que es ahora el Ecuador. Primero fue el idioma de una élite nativa y cuando ésta se hispanizó el quichua se convirtió en lenguaje popular (Torero, 1984).

Las otras lenguas indígenas que se hablan todavía, y que junto con el quichua constituyen aproximadamente 30% de la población según Moya (1986), son las chibchas del litoral occidental: el colorado, cáyapa y coaiquer; y las del oriente, que son dos de la familia tucano occidental: el siona y el secoya; dos no clasificadas: el cofán y el huaorani, y por último el jívaro, que tiene tres dialectos: el shuar, el achuar y el huambisa. En el cuadro 17 precisamos la localización de cada lengua y damos un número aproximado de hablantes. La información está tomada de Stark (1985).

CUADRO 17
LENGUAS INDÍGENAS NO QUICHUAS DE ECUADOR

<i>Lengua</i>	<i>Localización</i>	<i>Número de hablantes</i>
Colorado	Al este de la provincia de Pichincha	1 000 (50% son bilingües)
Cáyapa	Provincia de Esmeralda a la orilla del río Cáyapa	2 500-3 000
Cuaiquer	Maldonado, cerca de Colombia de donde emigraron	1 000
Siona-Secoya (dos lenguas que se es- tán amalgamando)	Provincia de Napo	300
Cofán	Entre los ríos Aguarico y Chamabi en Napo	400
Huaorani (parece estar en vías de desaparición)	Provincia de Pastaza	800
Jívaro	Provincias de Morona-Santiago y Zamora-Chinchipe	
Shuar		15 000
Achuar		4 000-4 000

FUENTE: Stark, 1985

41. PERÚ

República que tiene unos 18 millones de habitantes, cuya lengua dominante es el español con un número aproximado de 13 000 000 de hablantes en todo el país, pero sobre todo en la costa y en las ciudades. Las principales lenguas indígenas son el quechua y el aymara que juntas tienen aproximadamente 4 750 000 hablantes. Hay otro grupo en el que se encuentran lenguas con un menor número de hablantes: dos de la familia aru, a la que pertenece el aymara (el jacaru con 3 000 hablantes en Tupe, valle de Yauyos, y el cauquí, ya casi extinguido), y las lenguas de la selva que tienen como 250 000 hablantes en total (López *et al.*, 1984). Según el censo de 1972 la población de cinco años o más fue de 11 337 194 y de ellos, 3 015 210 hablaban quechua, 332 595 aymara, 119 337 otras lenguas autóctonas y unas 50 000 personas una lengua extranjera.

El quechua se habla en la región andina. Hay zonas donde los hispanohablantes son minoría, como Apurímac, Ayacucho y Huancavelica. En la región de la selva se hablan lenguas de diversas familias, incluyendo la quechua, y los hablantes de castellano se encuentran en los centros urbanos. La Constitución de 1979 declara al castellano lengua oficial. En la de 1975 se habían oficializado el quechua y el aymara, lo cual fue más bien una medida política que práctica porque el español se siguió enseñando en la mayoría de las escuelas y no había fondos para hacer cambiar la situación radicalmente, pero por lo menos se hizo un intento de cambiar los mecanismos de la dominación tradicional, promoviendo la enseñanza del quechua y usándolo en los juicios (Escobar, 1975). Powers (1983) señala que para que la oficialización del quechua fuera un éxito se tendría que haber estandarizado. La base de la estandarización normalmente es el habla de la clase media educada de los centros urbanos, pero en el Perú la gente de la clase media habla español. El quechua no podría remplazar al español como medio escrito, ya que ni siquiera tiene una ortografía unificada y generalmente aceptada. Para 1980 sólo se enseñaba dicha lengua en algunas provincias de los Andes y se seguía empleando el español en los tribunales.

Veamos los antecedentes históricos de esta situación. El mundo andino era plurilingüe y pluricultural al primer contacto. El imperio incaico había tratado de tener una lengua común y los españoles prosiguieron con esa tarea. Los incas mismos habían hablado una lengua distinta de la del pueblo, que hablaba aru y puquina. Los incas adoptaron el quechua en su variante chinchay, que ya se había extendido por el mundo andino como lengua franca, y lo siguieron propagando en sus dominios. Los gobernantes tenían que saber quechua, pero no se erradicaban las otras lenguas. Los mitimaes difundían el quechua en las provincias. La lengua general no

era la variante cuzqueña, como posteriormente se creyó, sino más bien la descrita por fray Domingo de Santo Tomás (en su diccionario y gramática) en 1550, que al parecer tiene como base la variante hablada en la costa centro-sur peruana. González Holguín (Gramática, 1607, Vocabulario, 1608) y el Inca Garcilaso son los que propagaron la idea de que la lengua general era la del Cuzco. Con la conquista empezó la castellanización. Sin embargo, los españoles empleaban el quechua para la catequización y el gobierno y dejaban que se usara como vehículo de relación en los pueblos fronterizos (Oriente del Ecuador, Santiago del Estero). En general, usaban el cuzqueño en vez de la lengua general que se había usado durante el imperio incaico, por lo que se llegó otra vez a la fragmentación dialectal y al uso de otras lenguas locales hasta que con el tiempo, el español se fue convirtiendo en lengua franca (Cerrón Palomino, 1987).

El virreinato del Perú, que incluía las audiencias de Quito, Lima y Charcas, no impuso estrictamente la política de castellanización: los frailes controlaban la vida diaria de los indios y los catequizaban en sus propias lenguas, es decir, en aymara y quechua principalmente. A principios del siglo XVII el aymara se usaba cada vez menos y el quechua era casi oficial, puesto que se conservó la estructura administrativa de los incas. Heath y Laprade (1982) relatan de qué manera los españoles, teóricamente, tenían una política de castellanización, ya que, como había profetizado Nebrija, "la lengua es instrumento del imperio", pero el instrumento se difundió lentamente. Como ya hemos visto al hablar de México, Felipe II y Felipe III fueron muy suaves en su política con respecto a la imposición del castellano y, además, al clero y a los gobernantes les convenía que hubiera una barrera lingüística para así poder explotar a los indios.

A fines del siglo XVII, en el Cuzco, los criollos propietarios de tierras se decían descendientes de los incas, se vestían como ellos y hacían que se les llamara *apu*, "señor". Se escribían sermones y versos en quechua y de esa época son los trabajos anónimos *Usca Paucary* y *Ollantay* y, *El pobre más rico* de Gabriel Centeno. Fue una especie de renacimiento literario quechua con un trasfondo de descontento social que culminó con la rebelión de Tupac Amaru en 1780. El gobierno colonial asoció el cultivo de la literatura quechua con la rebelión, prohibió la literatura en esta lengua y trató de imponer la castellanización más estrictamente, pero las élites españolas y criollas siguieron manteniendo la barrera lingüística que les convenía.

Con la república, las cosas siguieron igual: continuó habiendo dos posiciones, la de asimilar a los indios tratando de crearles el menor trauma posible, algo parecido a lo que piensan ahora los partidarios del bilingüismo de transición, y la del hispanismo *à outrance*, que es la que ha predo-

minado, excepto que los intelectuales, tanto peruanos como extranjeros, más bien son partidarios de la primera (Mannheim, 1984).

La dolorosa historia de la opresión de los hablantes de quechua con el pretexto de evangelizarlos primero y de desarrollarlos después, como dice Mannheim, se repite en todos los países latinoamericanos con población indígena considerable, y si así ha sido la situación de los indígenas del altiplano en el Perú, que son numerosos y descendientes de culturas complejas, la de los de la selva, que constituían grupos pequeños de culturas menos desarrolladas, incluso de cazadores y recolectores, es aún más precaria.

Varese (1972) estima la población de la selva en 226 400 indígenas. En las zonas alta y media de Huallanga no hay población indígena sino mestiza. En la provincia de Lamas muy pronto hubo penetración española y las poblaciones locales fueron asimiladas o exterminadas. En el bajo Huallanga, por el contrario, se halla uno de los grupos más numerosos de la selva; los quechuas lamistas, probablemente de origen chanka (Ayacucho), que se adaptaron a esa zona ecológica.

La selva central y del sur tiene la concentración demográfica más alta. Los shipibo, amuesha, campa, piro y machiguenga suman un total de 80 000 personas. Aquí es donde hay más colonización espontánea. Desde el siglo pasado las haciendas y plantaciones necesitaban trabajadores, pero los indios nunca quisieron prestar sus servicios. Los campa se rebelaron y expulsaron a los colonizadores en 1914 y el gobierno tuvo que mandar tropas. Las tribus abandonaron tierras que ocuparon los ranchos y las plantaciones, y en otros casos se quedaron rodeados de propiedades ajenas que poco a poco los van aislando.

En la zona entre el alto Marañón y sus tributarios hay unos 36 000 indios. Ésta es una zona de colonización, a pesar de que teóricamente las áreas ocupadas por los grupos nativos no pueden ser ocupadas por los colonizadores. En el sur, en el Departamento de Madre de Dios, y en las tres provincias del Departamento de Cuzco con zona selvática (Convención, Paucartambo, Quispicanchi), hay nueve grupos indígenas bastante aislados. En las partes bajas de la selva los indios trabajan en las industrias, y en la parte alta aún se dedican a la agricultura de subsistencia.

La ley de la reforma agraria de 1969 protegía a los indios y reconocía a las comunidades indígenas. Los sistemas locales de dependencia deben romperse, y eso no se puede lograr sin que los grupos tribales se organicen políticamente. La protección no puede ser aislacionista, porque esto es ficticio e imposible. Los madereros los explotarían y los harían desaparecer en unos cuantos años. La situación es difícil por la falta de personal administrativo, falta de comunicaciones, pobreza, ausencia de estudios, etc. Pero se puede utilizar el conocimiento de las organizaciones de misioneros.

Segun Wise (1985), en 1900 habían sobrevivido 78 grupos étnicos en la selva, y para 1975 quedaban sólo 63. Ya no hay esclavitud, pero sí explotación. Los grupos indígenas se encuentran a merced de petroleros, trabajadores de las nuevas carreteras, aserradores, cazadores, inmigrantes provenientes de la costa y de la sierra, comerciantes, turistas, misioneros, etc. Casi todos los grupos están relacionados directa o indirectamente con el sistema económico nacional. Sólo 13% de ellos no están en contacto permanente con otras sociedades; son los grupos aislados que mantienen su autonomía cultural. Hay algunos que establecen un contacto esporádico, otros un contacto permanente, sin economía independiente, pero que mantienen las costumbres del grupo que son compatibles con su nueva situación. Otros están más aculturados y algunos se encuentran integrados por completo a cierta identidad étnica, pero es imposible reconstruir su cultura tradicional y han perdido su lengua.

En el cuadro 18 proporcionamos datos tomados de Wise (1985), que reflejan la situación en 1975 de las lenguas de la selva por familias lingüísticas, indicando el tipo de contacto del grupo y su número aproximado.

CUADRO 18
LENGUAS DE LA SELVA AMAZÓNICA

<i>Lengua</i>	<i>Tipo de contacto</i>	<i>Número aproximado de hablantes</i>
Arahuaco		
Campa de Caquinte	Esporádico	300-1 000
Campa (6 lenguas)	Permanente	27 000-39 000
Amuesha	Permanente	4 000-5 000
Culina	Permanente	150-400
Machiguenga	Permanente	7 000-10 000
Piro	Permanente	1 700-2 500
Chamicuro	Integrado	100-140
Bora-Huitoto		
Bora	Permanente	1 000-1 500
Huitoto	Permanente	700
Ocaina	Permanente	200
Harákmbet		
Toyoeri	Integrado	70
Huichipaeri	Permanente	165
Arasairi	Permanente	22
Sapiteri	Permanente	27
Amarakeri	Permanente	400-500

CUADRO 18 (continuación)

<i>Lengua</i>	<i>Tipo de contacto</i>	<i>Número aproximado de hablantes</i>
Jébero-Jívaro		
Cahuapana		
Chayahuita	Permanente	6 000
Jébero	Integrado	2 300-3 000
Jívaro		
Achual	Permanente	2 000-3 000
Aguaruna	Permanente	22 000
Candoshi	Permanente	2 000-3 000
Huambisa	Permanente	5 000
Jívaro	Permanente	1 000-2 000
Pano-Tacana		
Pano		
Marninahua	Aislado	150 (?)
Parquenahua	Aislado	200 (?)
Pisabo	Aislado	100 (?)
Amahuaca	Esporádico	500-1 500
Mayoruna	Esporádico	500-1 000
Cashibo	Permanente	1 000-1 500
Cashinahua	Permanente	850-1 200
Sharanahua-marinahua	Permanente	1 000-1 500
Shipibo-conibo	Permanente	11 300-15 000
Yaminahua	Permanente	200-600
Capanahua	Integrado	350-500
Tacana		
Ese'ejja	Permanente	600-1 000
Yagua		
Yagua	Permanente	3 000-4 000
Quechua		
Napo	Permanente	6 000-10 000
Pastaza	Permanente	2 000-4 000
San Martín	Permanente	15 000
Tigre	Permanente	2 000
Tucano		
Orejón	Permanente	200
Secoya	Permanente	250-500
Záparo		
Arabela	Permanente	150-200
Tupí-Guaraní		
Cocama	Integrado	15 000-18 000

CUADRO 18 (continuación)

<i>Lengua</i>	<i>Tipo de contacto</i>	<i>Número aproximado de hablantes</i>
Omagua	Integrado	600
No clasificadas		
Ticuna	Permanente	3 000-4 000
Urarnina	Permanente	2 000-3 500

FUENTE: Wise, 1985.

42. BOLIVIA

Esta república tenía en 1976 una población total de 4 613 000 habitantes, de los cuales 1 753 000 (38%) declararon hablar quechua, y 1 186 000 que ésa era su lengua familiar; 1 156 000 (28%) declararon hablar aymara, y 892 000 que ésa era su lengua familiar; 69% de la población declaró hablar español, y 2 494 000 (54%) lo consideraron su lengua familiar; 57 000 personas dijeron que hablaban otras lenguas indígenas y 41 700 dijeron que una de esas lenguas se hablaba en la familia. Al interpretar los resultados del censo, las cifras de hablantes de lenguas indígenas deben considerarse como mínimas dado su poco prestigio, y las de español como máximas, puesto que se trata de la lengua oficial y dominante (Albó, 1980, citado en Briggs, 1985a).

El quechua se habla principalmente en los valles de Cochabamba, en el este de Oruro, en la parte norte de Potosí y en áreas de colonización en Santa Cruz. También hay un dialecto arcaico al norte de La Paz. El aymara se habla en el departamento de La Paz, en partes altiplánicas de Oruro y en algunas pequeñas zonas del norte de Potosí, al oeste de Cochabamba, y en la provincia de Oropeza en Chuquisaca. Las otras lenguas indígenas se ubican principalmente en la selva, excepto el uru, ya casi extinguido, que se habla en los departamentos de La Paz y Oruro, y el chipaya, que se localiza en Oruro. La localización y el número de hablantes de las lenguas indígenas de Bolivia se presenta por familias, en el cuadro 19, tomado principalmente de Plaza y Carvajal (1985).

43. BRASIL

Brasil tiene una población de 120 millones de habitantes, distribuida de manera desigual en su gran territorio. La gran mayoría habla portugués.

El bilingüismo se limita a las tribus aborígenes que han sobrevivido al etnocidio y a los grupos de inmigrantes europeos y asiáticos. Los europeos inmigraron durante el siglo XIX y antes de la Segunda Guerra Mundial, y los asiáticos en los últimos años del siglo XIX y hasta hace unas cuantas décadas. Los inmigrantes se establecieron en las áreas metropolitanas del este y del sur y en general se han asimilado después de una o dos generaciones.

CUADRO 19
LENGUAS INDÍGENAS DE BOLIVIA

<i>Lenguas</i>	<i>Departamento</i>	<i>Número de hablantes</i>
Arahuaco		
Bauré	Beni	3 000-4 000
Ignaciano (mojo)	Beni	4 000
Pano-Tacana		
Chácobo	Beni	300
Pakawara	Pando	9
Yaminawa	Pando	110
Araona	La Paz	65
Cavineña	Beni	1 000
Ese'ejja (chama)	Beni, Pando	1 000
Tacana	La Paz	3 000-5 000
Yuracare	Beni, Cochabamba	1 500-2 000
Mosetén		
Mosetén (chimané)	Beni	2 000-2 500
Tupí-guaraní		
Chiriguano	Santa Cruz	50 000
Guarayo	Santa Cruz	7 000-8 000
Sirionó	Beni, Santa Cruz	600-800
Tapieté	Tarija	40-50
Yuqui (?)	Cochabamba, Santa Cruz	150-200
Zamuco		
Ayoreo	Santa Cruz	3 500-3 800
Uru-Chipaya		
Uru	La Paz, Oruro	20
Chipaya (algunos bilingües en aymara, no en español)	Oruro	1 800
Mataco-Macá		
Chulupí (van y vienen al Paraguay)	Tarija	100

CUADRO 19 (continuación)

<i>Familia lingüística</i>	<i>Departamento</i>	<i>Número de hablantes</i>
Mataco	Tarija	2 000-2 500
Chapacura		
Moré (itene)	Beni	100-140
Macro Gê		
Bororó	Santa Cruz	4
Quechua		
Quechua	La Paz, Oruro, Potosí, Cochabamba, Chuquisaca, Santa Cruz	1 594 000
Aru		
Aymara	La Paz, Oruro, Potosí, Cochabamba, Chuquisaca	1 156 000
Macro chibcha		
Itonama	Beni	4 500-5 000
Aisladas		
Canichana	Beni	500
Cayuvava	Beni	30-50
Chiquitano	Santa Cruz	40 000
Leco	La Paz	200
Movima	Beni	2 000

FUENTE: Plaza y Carvajal, 1985.

En cuanto al portugués, hay un continuo dialectal desde los vernáculos rurales hasta el estándar urbano. También hay variedades semiurbanas habladas por analfabetos en las ciudades: esto indica que el criterio de estratificación social está relacionado con el de los orígenes rurales. No parece haber variación relacionada con la diferenciación étnica. Los negros y mestizos pertenecen por lo general a la clase baja (Bortoni, 1983). Según Guy (1989), si se compara en cualquier ciudad del Brasil el dialecto de las clases altas con el del habla popular, aparecen diferencias significativas en todos los niveles, las cuales, en comparación, con la diversificación encontrada por Labov en la ciudad de Nueva York, por ejemplo, son mucho mayores. Además, en Estados Unidos los hablantes de los dialectos no estándar muy diferenciados son una minoría, en tanto que en el Brasil las clases bajas rurales y urbanas que hablan los dialectos no estándar constituyen la mayoría. Se sugiere que esta diversidad tiene su origen en la esclavitud.

Brasil fue descubierto en 1500 y colonizado poco tiempo después. La lengua predominante hasta el fin del siglo XVII fue la *lingua geral*, una lengua franca desarrollada por los tupí y adoptada por los colonizadores y sobre todo por los jesuitas. También se hablaron, según parece, pidgins del portugués en las áreas rurales donde los portugueses y sus descendientes, los indios cristianizados y los numerosos esclavos negros de África, vivían en contacto. A medida que aumentaba el número de hablantes de pidgin disminuía el de *lingua geral* y al final del tercer siglo de colonización ésta desapareció. Los indios fueron exterminados y empujados hacia el oeste. Los *caboclos* (descendientes de indios) adoptaron el medio de vida de los portugueses. Sólo quedan vestigios de la *lingua geral* en topónimos, en apellidos y en una que otra palabra del portugués. Hubo mucha inmigración portuguesa en el siglo XVIII, y el hecho de que hubiera tantos hablantes de portugués hizo que los pidgins fueran evolucionando y se convirtieran en variedades no estándar del portugués, aunque en áreas del interior todavía sobreviven rastros de los pidgins.

Durante el proceso de urbanización hubo dos periodos. Uno no acompañado de industrialización, durante el cual Rio de Janeiro y São Paulo se urbanizaron y el segundo, donde sí hubo industrialización, que empezó en la década de 1940. La urbanización ha sido enorme (56% de la población en 1980). Cuando los migrantes rurales ascienden en la escala social, su dialecto se acerca más al estándar. Los que se quedan en las "favelas" mantienen redes de interacción semejantes a las del medio rural y tal vez conserven el dialecto semiurbano.

Parece ser que los grupos donde hubo poca movilidad social adoptan los valores de la sociedad urbana. En términos sociolingüísticos, esto representa dos corrientes opuestas: una que tiende a la asimilación del dialecto de prestigio, y la otra al mantenimiento del vernáculo. Por el momento no se sabe bien qué factores contribuyen a la preservación de los dialectos no estándar. Varios lingüistas, entre ellos Naro, están estudiando el portugués no estándar. Lo que sí es claro es que no hay homogeneidad en el portugués de Brasil y que la heterogeneidad está relacionada con la pobreza y los problemas educativos (Bortoni, 1983).

Por lo que respecta a las lenguas indígenas, podemos decir que ha habido una gran reducción en el territorio ocupado por los indios. La conquista de la región amazónica empezó en 1615. Desde entonces han ido desapareciendo las lenguas indígenas y sus hablantes por el genocidio y exterminio practicado sistemáticamente durante siglos (Spires, 1987). Lo que es más estrujante es saber que no se trata de procesos inconscientes originados por las grandes diferencias existentes entre las culturas europea y selvática, sino de "ineptitud y falta de recursos en la época en que el Servicio de Protección a los Indios dejó en manos de los misioneros

la tarea de pacificar a grupos remotos y poco dóciles, ocasionando así la masacre de algunas de estas expediciones. Al delegar a terceras personas funciones que le correspondían sólo a ella y que siempre había realizado, la organización de protección oficial se volvió cada vez más negligente en el ejercicio de la función de garantizar a los indios la posesión de las tierras que ocupaban, algunas de las cuales se habían reconocido legalmente por décadas como propiedad tribal" (Ribeiro, 1970, citado en Agostinho *et al.*, 1972: 450, traducción mía). Ribeiro relata cómo al abrir caminos se despierta la ambición de los rancheros, que expulsan a los indios de sus tierras, y cómo otra agencia del gobierno que debía proteger a los indios tenía proyectado aprovechar su fuerza de trabajo para volverse autosuficiente. Afirma que cuando los grupos indígenas se ven frente a la sociedad brasileña, la diferencia en nivel tecnológico no es tan importante como la forma de estratificación a la que se les atrae: pasan de la forma de vida cooperativa de una aldea a la economía de mercado. Sus tierras se utilizan para industrias extractivas o para la agricultura y el pastoreo, y se contrata a los indios que sobreviven a este cambio, en calidad de trabajadores mal pagados.

Según Spires (1987), la industria, las plantas hidroeléctricas, los caminos, las madererías, las haciendas, la extracción de los productos de la selva afectan necesariamente a los indígenas, que tienen que huir para poder sobrevivir. No les queda tiempo para relatar sus historias ni transmitir su cultura, y acaban por pensar que son inferiores y que deben imitar a los blancos y hablar su lengua. Los indios son enrolados en el ejército y obligados a ir a la escuela, y pronto desaparece su dignidad junto con su cultura. Sin embargo, en los últimos veinte años ha habido en el Brasil, como en otros países, cierto interés de los indígenas por organizarse, defenderse y resistir. Algunos grupos han afirmado su identidad y cuando esto sucede hay esperanzas de que sobrevivan algunas de las lenguas indígenas.

Se calcula que en 1500 había el doble de lenguas indígenas que hay hoy y que la población era 70 veces mayor. Los 220 000 indios que quedan representan menos de 1% de la población total del país (.17%). Hablan más de 170 lenguas diferentes. Dos tercios de las lenguas pertenecen a las familias tupí, macro gê, caribe, arahuaca y pano; otro tercio (unas 60) pertenecen a las familias tucano, macú, yanomami, catuquina, mura-chapacura, nambicuara y guaycurú, o no están clasificadas. Las lenguas que tienen más hablantes son el ticuna, con 18 000; el macushí, con 14 500; kaingang, con 10 000; guaraní, con 10 000; terena, con 8 000; guajajara, con 6 000.

Treinta y seis de las lenguas tienen menos de cien hablantes y entre éstas hay 14 que tienen menos de cincuenta.

En el cuadro 20 proporcionamos datos sobre las lenguas de Brasil que

tienen más de cien hablantes. La información porcede de Spires (1987), quien a su vez la tomó de Rodrigues (1986).

CUADRO 20
LENGUAS QUE TIENEN 100 HABLANTES O MÁS EN EL BRASIL ACTUAL

<i>Lengua</i>	<i>Localización</i>	<i>Número de hablantes</i>
Tupí-guaraní		
Akwáwa (tres grupos)	Pará	529
Araweté	Pará	136
Avá (canoeiro)	Goiás	101
Guajá	Maranhão	240
Guaraní (3 grupos)	Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo	14 148
Kamayurá	Mato Grosso	207
Kayabí	Mato Grosso	620
Kokáma	Amazonas	411(?)
Lingua Geral Amazónica (nheengatú tupí moderno)	Amazonas	3 000
Omága (kambéba)	Amazonas	240
Parintintín (4 grupos)	Amazonas	396
Tapirapé	Mato Grosso	202
Tenetehára		
Guajajara	Maranhão	6 776
Tembé	Maranhão, Pará	410
Urewauwau	Rondonia	215
Urubú	Maranhão	494
Wayampí (oyampí)	Amapá	291
Tupí		
Karitiana	Rondonia	101
Yuruna (juruna)	Mato Grosso	126
Cinta larga	Mato Grosso, Rondonia	953
Gavião	Rondonia	220
Suruí	Rondonia	340
Zoró	Mato Grosso, Rondonia	175
Mundurukú	Pará, Amazonas	1 420
Makurap	Rondonia	215
Mawé (sateré)	Pará, Amazonas	3 000
Macro Gé		
Bororo		
Bororo (orari)	Mato Grosso	753

CUADRO 20 (continuación)

<i>Lengua</i>	<i>Localización</i>	<i>Número de hablantes</i>
Umutina (barbados)	Mato Grosso	160
Ge		
Akwén (xakriabá, xavante xerente)	Minas Gerais, Mato Grosso, Goiás	8 763
Apinayé	Goiás	508
Kaingang (coroado)	Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo	10 426
Kayapó (9 grupos)	Pará, Mato Grosso	2 234
Suyá	Mato Grosso	114
Timbirá (7 grupos)	Maranhão, Pará, Goiás	2 520
Xakleng	Santa Catarina	634
Karajá		
Javaé	Goiás	383
Karajá	Goiás, Mato Grosso	1 194
Xambioá	Goiás	102
Maxakalí		
Maxakalí	Minas Gerais	500
Pataxó	Bahía	1 762
Pataxó hñihñe	Bahía	1 270
Otras lenguas		
Guató	Mato Grosso do Sul	220
Rikbaktsá	Mato Grosso	466
Yaté (fulnio, karnijó)	Pernambuco	4 000
Caribe		
Norte del Amazonas		
Apalaí	Pará	135
Atroarí	Roraima	350
Hixkaryana	Amazonas	308
Ingarikó (kapong, akawaio)	Roraima	459
Kaxuyana	Pará	198
Makuxí	Roraima	15 287
Mayongong (makiritare, Yekuana)	Roraima	200
Taulipang (taurepá, pemong)	Roraima	220
Tiriyó	Pará	264
Waiwai	Pará, Roraima	922
Warikyana	Pará	300
Wayana (Urukuyana)	Pará	125

CUADRO 20 (continuación)

<i>Lengua</i>	<i>Localización</i>	<i>Número de hablantes</i>
Sur del Amazonas		
Bakairí (kura)	Mato Grosso	409
Kalapalo	Mato Grosso	191
Kuikuru	Mato Grosso	221
Txikão	Mato Grosso	107
Arahuaco		
Arauak		
Apurinã	Acre, Amazonas	3 000
Baniwa do Içana	Amazonas	467
Campa	Acre	235
Palikur	Amapá	561
Paresí	Mato Grosso	631
Piro (dos grupos)	Acre	875
Salumã	Mato Grosso	154
Tariana	Amazonas	1 586
Tarena (teréno)	Mato Grosso do Sul, São Paulo	9 848
Wapixana	Roraima	5 122
Warekena	Amazonas	338
Waurá	Mato Grosso	130
Yawalapití	Mato Grosso	135
Arawá		
Dení	Amazonas	560
Jarawara	Amazonas	120
Kanamantí	Amazonas	130
Kulina	Acre, Amazonas	2 437
Paumarí	Amazonas	280
Yamamadi	Amazonas	450
Familias menores al sur del Amazonas		
Guaikurú		
Kadiweu	Mato Grosso do Sul	850
Nambikwara		
Nambikwara del norte (varios grupos)	Roraima, Mato Grosso	180
Nambikwara del sur (varios grupos)	Mato Grosso	550
Txapakura		
Pakaanova (Orowari)	Roraima	1 147
Torá	Amazonas	256

CUADRO 20 (continuación)

<i>Lengua</i>	<i>Localización</i>	<i>Número de hablantes</i>
Urupá	Roraima	150
Pano		
Amawaka	Amazonas	120
Katukina (Waninawa)	Acre	353
Kaxarari	Roraima	110
Kaxinawa	Acre, Amazonas	1 987
Marubo	Amazonas	499
Matis	Amazonas	141
Mayá	Amazonas	135
Mayoruna	Amazonas	609
Nukuini	Amazonas	238
Poyanawa	Acre	227
Yaminawa	Acre	357
Yamanawa	Acre	196
Mura		
Mura	Amazonas	1 340
Pirahá	Amazonas	200
Katukina		
Kanamari	Amazonas	647
Katukina	Amazonas	253
Aisladas		
Irantxe	Mato Grosso	195
Ticuna	Amazonas	18 000

FUENTE: Rodrigues, 1986 y Spires, 1987.

44. PARAGUAY

En Paraguay, además de las lenguas indígenas habladas en el Chaco por un número muy reducido de personas y de las lenguas de los inmigrantes, que también constituyen una pequeña minoría, hay dos lenguas principales: el guaraní y el español. El español es la lengua oficial y, desde 1967, el guaraní es considerado como lengua nacional, lo cual implica cierto reconocimiento de la situación lingüística de este país, muy peculiar dentro de las Américas y sumamente interesante.

En otros países de América, como ya hemos visto, las lenguas amerindias son habladas por un número más o menos importante de indígenas. Es posible que se haya producido un mestizaje con la población europea, pero a los hablantes de lenguas indígenas se les considera en general

indios y ocupan una posición inferior en la escala social. Esto sucede en Estados Unidos o en Canadá, donde los indios son una pequeña minoría, o en los países con mayor número de indígenas, como Guatemala o Perú. En Paraguay el mestizaje ha sido mucho mayor, pero debido a las circunstancias históricas peculiares del país se puede decir que casi todos los paraguayos hablan el guaraní. Es el único país en que una mayoría abrumadora habla una lengua indígena y en el que además ésta se considera lengua nacional y se habla en todos los estratos sociales. Sin embargo, como veremos, aunque el guaraní es visto por los paraguayos como su lengua y tiene funciones importantes dentro de la sociedad paraguaya, ocupa de todas maneras una posición inferior a la del español.

La población total del Paraguay era de 3 029 830 en 1982. El último censo en que se incluyeron preguntas sobre la lengua fue el de 1962, que proporcionó los siguientes datos: de una población total de 1 634 687 habitantes, hablaban sólo castellano 4.4%; eran bilingües en guaraní y castellano 48.4%, y monolingües en guaraní 45.1%. Es decir, casi toda la población habla guaraní y un poco menos de la mitad son bilingües. Los monolingües en castellano son una minoría que se concentra en Asunción y otras ciudades. Por lo que respecta a la población indígena del país, se hizo un censo en 1981 según el cual hay 38 703 indígenas. Esta población no está incluida en el censo de 1982. Más adelante daremos un cuadro de las lenguas indígenas que se concentran en el Chaco, pero ahora veamos las circunstancias históricas que han conducido a la situación actual. La fuente principal y más accesible es la obra de un antropólogo: Service (1954).

A excepción de la población indígena del Chaco que ya mencionamos, la población de Paraguay descende de los colonos españoles que se casaron con mujeres guaraníes. La amalgama racial y social de españoles y aborígenes empezó en el periodo colonial. Desde entonces el aislamiento, el lento desarrollo comercial e industrial y la ruina económica que sobrevino después de la guerra contra la Triple Alianza (1865-1870), en la que el Paraguay luchó contra Brasil, Uruguay y Argentina, contribuyeron a preservar las características esenciales de las pautas coloniales. Por eso es tan importante conocer la naturaleza de los ajustes entre los españoles y los guaraníes del periodo inicial de contacto, para comprender la cultura actual del Paraguay y su situación lingüística.

En la época de las exploraciones españolas, los indios guaraníes ocupaban una gran área, desde la costa atlántica hasta el río Paraguay, en gran parte de lo que es ahora Rio Grande do Sul, Paraná, el Territorio de Misiones y casi todo Paraguay al este del Gran Chaco. Esta última región estaba habitada por tribus guerreras no guaraníes. En todo caso, era difícil para los guaraníes ganar el sustento en esa región, a menudo inundada, y

preferían la región al este del río Paraguay, en donde podían sembrar. Ahí fue donde posteriormente se asentaron los españoles.

La población guaraní se concentraba cerca de la actual Asunción. Su cultura era parecida a la de los grupos actuales tupí del Brasil, con los que están lingüísticamente relacionados. Pertenecían a la cultura llamada del bosque tropical: eran agricultores, pero no conocían la irrigación ni el uso de fertilizantes, por lo que tenían que abandonar los campos periódicamente, cuando ya no producían. Sembraban mandioca, maíz, camote (batata), frijol, cacahuate (maní) y calabaza. La mayor parte de la carne la obtenían cazando, y también había pesca y recolección de productos del bosque. Entre las cosechas de productos no alimenticios estaban el tabaco y el algodón.

Vivían en aldeas con casas comunales. Los jefes no tenían tanto poder como los de las culturas andinas o circuncaribeñas, pero gozaban de ciertos privilegios: los miembros de la comunidad les plantaban y cosechaban y, según su poder y prestigio, podían tener un cierto número de mujeres o concubinas. No había sacerdotismo hereditario y el shaman era el único funcionario religioso. La poligenia era común. La guerra era principalmente defensiva, puesto que estaban rodeados de tribus guerreras. Por eso se aliaron con los españoles con gran facilidad. Por otra parte, los portugueses alentaban a los tupís a incursionar en el Paraguay, y esto y la presencia de los mismos portugueses hacía presión para que los españoles y los guaraníes se aliaran por su mutua seguridad.

La fase exploratoria de la colonia se extiende, según Service, de 1537 a 1556; empieza con la fundación de Asunción y concluye con el establecimiento del sistema de encomienda por el gobernador Irala. Desde Asunción se hicieron más exploraciones. Los indios se convirtieron en aliados, sirvientes y proveedores de alimentos. Los españoles, que consideraban su estancia como temporal, ya que creían que iban a encontrar minas de oro y plata en el interior, los trataban bien y no herían su susceptibilidad puesto que les eran útiles como aliados. Por eso no establecieron en seguida el sistema de encomienda, pero sí adquirieron mujeres guaraníes que los servían y les procuraban alimentos. Los parientes de estas mujeres también ayudaban a los españoles porque los guaraníes consideraban esto algo normal. La pauta de concubinato, parentesco y servicio fue la base de las relaciones entre los dos pueblos. Se dice que cada español tenía entre cinco y diez mujeres. Con esto se establecían alianzas con muchos parientes, y aunque los sacerdotes católicos protestaran el sistema aseguraba la protección militar de la colonia. La conexión de un español con un linaje indígena como pariente político y jefe, le daba derecho a seguridad, obsequios de productos agrícolas y servicios laborales por parte de todo un grupo.

En 1617 el rey de España dividió la provincia del Río de la Plata en dos partes: Paraguay —con Asunción como capital— y el resto del área rioplatense cuya capital era Buenos Aires. De manera que los años anteriores a 1617 se pueden considerar como formativos. Service no habla del el área del Chaco, poblada por tribus indígenas, ni del área de las misiones jesuíticas. Estas últimas se empezaron a formar primero en Brasil desde 1609 y luego en el actual territorio de Misiones. Se fundaron como 30 pueblos en el Alto Paraná, pero su territorio era remoto e inaccesible, por lo que no pudieron tener mucha influencia en los acontecimientos del país. Cuando los jesuitas fueron expulsados en 1767, los indios que habían estado a su cuidado se retiraron a los bosques a sobrevivir marginalmente o fueron obligados a trabajar en las encomiendas, por lo que la aculturación de los indios de las misiones tuvo poco efecto en la cultura general del país. Hay que tener estos hechos en cuenta pues algunos estudiosos, mal informados, ven una conexión entre el guaraní de las misiones y el actual.

La encomienda, un sistema de administración de las poblaciones conquistadas que tuvo sus orígenes en España, fue la institución colonial que sistematizó las relaciones entre conquistadores y conquistados. La mayoría de las colonias españolas veían la encomienda como un sistema de protección a los indios, que se “reducían” a un asentamiento fijo para poderlos controlar mejor y enseñarles la religión cristiana. El encomendero era recompensado con un tributo anual que tenían que pagarle los indios adultos. El servicio personal en vez del tributo estaba expresamente prohibido debido a la explotación que se llevó a cabo en las Antillas. Después se promulgaron leyes para impedir que los españoles vivieran en los pueblos de indios; los mercaderes no podían permanecer más de tres días y el encomendero no podía permanecer más de una noche. Pero la encomienda paraguaya difirió del sistema más generalizado en que los indios no rendían tributo sino que servían al encomendero como trabajadores, debido a que los indios no tenían más bienes que su propio trabajo. Debido a este sistema, la aculturación en esta región fue diferente de la de otras colonias españolas.

Antes del establecimiento de las encomiendas, la aculturación de los indios había sido una consecuencia de su asociación con los españoles, pero desde este momento trataron expresamente de controlarlos y explotarlos. Sin embargo, los indios que habían ayudado a los españoles desde el principio se consideraban “originarios”, en tanto que los que vivían en sus aldeas y eran considerados por los españoles como sus encomendados, se llamaban “mitayos”. Mientras tanto, el mestizaje continuó y los mestizos heredaron los derechos de sus padres como encomenderos. Cada vez fueron adquiriendo más poder y ocuparon las posiciones previamente ocupadas por los conquistadores originales. Hacia el final del siglo XVI

éstos probablemente habían muerto y la primera generación de mestizos ya había producido varios miles de descendientes a los cuales, según las leyes españolas, se les consideraba emparentados con los caciques y, por lo tanto, pertenecientes a la nobleza. El hecho de que los mestizos fueran considerados legalmente "españoles" es muy importante para comprender todo el proceso de aculturación. Los encomenderos mestizos tenían lazos de parentesco con sus encomendados y no había barreras lingüísticas ya que todos hablaban guaraní. Los indios vivían en la tierra del encomendero, por lo que se aculturaban rápidamente. Por su parte, los españoles aceptaban la poligenia y así recibían las ventajas de las obligaciones laborales a las que se obligaban los indios por el parentesco. También tenían derecho al uso de cosechas y además aprendían de los guaraníes técnicas agrícolas, costumbres culinarias y de educación infantil. Poco a poco las costumbres de ambos pueblos se fueron pareciendo cada vez más.

Según parece, los niños mestizos se asociaban con sus madres y sus parientes guaraníes para la educación diaria más de lo que hubieran hecho en una familia monógama pequeña. La lengua, el folklore y las creencias guaraníes se transmitieron así por medio de esta asociación diaria. La prole mestiza era notablemente irreligiosa. Una vez que los mestizos se convirtieron en encomenderos, la instrucción religiosa de los indios debe haber sido casi inexistente. La iglesia no desempeñó un papel importante ya que había muy pocos clérigos, por lo que no se instruía a los indios en la religión cristiana hasta que intervino la corona instituyendo nuevas ordenanzas al principio del siglo XVII, pero éstas crearon mucha confusión entre indios y españoles. La realidad es que a España no le interesaba mucho esta colonia, había poco contacto con Europa y era casi imposible comerciar con Perú por tierra.

Las encomiendas de mitayos extendieron el control y la influencia española a los pueblos lejanos, e incorporaron a los indios al sistema legal de la colonia. La estructura formal de la encomienda es más importante en este caso que en el de la encomienda de los originarios, donde las relaciones fueron más personales y de parentesco. Los mitayos no pagaban tributo sino que se usaban como fuerza de trabajo en las tierras del encomendero durante una tercera parte del año o más. El resto del tiempo vivían en sus propios pueblos. Como no había existido unidad política en la sociedad nativa, los españoles no podían gobernar indirectamente a través de jefes nativos, como fue el caso en México y en el Perú, sino que gobernaban los mismos encomenderos y administradores españoles. Los lazos de parentesco, parecidos a los de las encomiendas de originarios, fueron en parte la manera de controlar a los indios. Los españoles tenían concubinas indígenas y así se relacionaban por afinidad con muchos

indios. El tamaño reducido de las encomiendas fue importante para permitir que el control fuera completo y personal.

Las encomiendas alteraron la forma primitiva de vivir de muchas maneras: los pueblos se hicieron más grandes y más permanentes y la organización sociopolítica original fue desplazada por el gobierno español. Los matrimonios indígenas se estabilizaron, los linajes se debilitaron, y el sistema de parentesco se empezó a parecer más al de los españoles.

Algunos de los elementos culturales introducidos durante la colonia simplemente se añadieron al inventario nativo. Los animales domésticos, por ejemplo, fueron de gran utilidad para los indios, así como la herramienta, las armas y el transporte con vehículos de ruedas. El tipo de aculturación que tuvo lugar en Paraguay produjo la sustitución de muchos rasgos de la cultura nativa, pero no fueron alterados los aspectos relacionados con la lengua, el papel de la mujer, los alimentos, la preparación de la comida y parte del folklore y de las creencias. En resumen, la consecuencia de la colonización fue que pocos españoles, una gran cantidad de mestizos y los indios aculturados formaron una nación culturalmente independiente, con instituciones propias, mucho antes que la mayor parte de las áreas de colonización española.

Después de la independencia, se difunde la escolarización en español. Se establecen muchas escuelas y se enseña a leer aunque los niños no comprendan lo que leen. Se puede decir que la etapa inmediatamente posterior a la independencia fue un periodo hispanista. En 1848, por ejemplo, se dictó una ley que hacía obligatoria la adopción de apellidos españoles y de nombres del santoral católico (Bareiro, 1976). El guaraní resurge con la guerra contra la Triple Alianza (1865-1870), durante la cual se emplea para comunicarse con los soldados y con el pueblo en general. Poco después aparece literatura profana en guaraní. En la colonia, lo que se escribió en guaraní había sido de carácter religioso.

En el periodo que siguió a la guerra hay indicios de antagonismo hacia el guaraní, como comentarios adversos en la prensa. La literatura de la época es casi toda en español, excepto por algunas poesías. Hacia 1920 se empezó a revalorar el guaraní, en el que se escriben obras de teatro y revistas populares. Con la guerra del Chaco contra Bolivia aumenta el uso del guaraní y sobre todo su valor simbólico, unificador de los paraguayos. Durante todo ese tiempo la educación formal siempre fue en castellano y se castigaba en la escuela a los niños que hablaran su lengua nativa.

Hoy en día, el país es de habla guaraní: en el hogar es la lengua habitual. El bilingüismo predomina entre las personas de 15 a 44 años. La gente mayor es monolingüe en guaraní y los bilingües tienden a usar sólo guaraní después de cierta edad. En las zonas rurales el bilingüismo se adquiere en la niñez. En general el guaraní predomina en las áreas rurales,

mientras que el castellano se asocia con lo urbano y hay jóvenes monolingües de clase alta, media alta y media.

Por lo que respecta a la literatura, la mayor parte se escribe en español. Aparte de la poesía popular, de cantos y de algunas obras de teatro, la literatura guaraní es oral. El primero en transcribir una versión de mitos guaraníes fue el etnólogo alemán Nimendajú. Más tarde Leon Cadogan, otros autores como Meliá han recogido muchos textos (Bareiro, 1976).

El español es la lengua oficial y se utiliza en situaciones formales cuando la gente es bilingüe, pero muchas personas no lo hablan, sobre todo las de las áreas rurales, donde predomina el guaraní. Las actitudes hacia las dos lenguas han sido estudiadas, entre otros, por Garvin y Mathiot (1956), Rona (1966), Rubin (1968a) y Granda (1981). El guaraní tiene una función unificadora, es decir, une a los paraguayos y los distingue de otros latinoamericanos que sólo saben español. Los "verdaderos paraguayos" hablan esta lengua y cuando se encuentran en el extranjero la prefieren al español. La gente tiene orgullo de hablar el guaraní, pero algunos relacionan al español con el progreso y muchos, a pesar de su lealtad hacia el guaraní, consideran que el español es superior porque se puede usar para la comunicación con el exterior y para expresarse, en el caso de temas técnicos o científicos, para los cuales no se ha desarrollado vocabulario en guaraní. Todo paraguayo debe saber guaraní, pero el que además sabe español tiene más prestigio porque lo puede usar en situaciones formales.

La situación lingüística de Paraguay ha sido estudiada usando varios esquemas. Rubin la examina de acuerdo con un esquema de "poder" y "solidaridad" que Brown y Gillman emplean al considerar el uso de formas de tratamiento (véase el capítulo VIII). *Poder* se refiere a prestigio social y respeto; *solidaridad* al trato de confianza. Así, por ejemplo, si una persona se dirige a otra superior y no solidaria emplea el español, y si se dirige a un igual no solidario usa el español (por ejemplo, cuando un joven empieza a cortejar una muchacha); a los iguales solidarios se les habla en guaraní (en familia y con los amigos); a los inferiores se dirige uno en guaraní. Hay conflicto cuando las personas son superiores y solidarias como los padres y los abuelos; en esos casos, el uso varía.

Otro esquema es el rural-urbano, en donde el guaraní está más asociado con lo rural y el español con lo urbano (Garvin y Mathiot, 1956). Por último, la situación en general se considera diglósica, lo cual no es adecuado, como veremos cuando expliquemos este término a fondo en el próximo capítulo. Es preferible decir, si acaso, que en algunas áreas del Paraguay hay bilingüismo funcional.

Rubin, en sus estudios se refiere al guaraní y al español, pero no se

ocupa de la influencia que cada una de las lenguas ha tenido sobre la otra. En cambio, los autores paraguayos dan mucha importancia a estos factores. El guaraní que se habla normalmente tiene muchos préstamos y calcos del español; esto es natural, puesto que las lenguas han estado en contacto por más de cuatro siglos. Los puristas, sin embargo, preferirían que se usara un guaraní "puro", semejante al que se usaba en el área de las misiones jesuíticas, o al menos parecido al que usan actualmente otros grupos guaraníes que no han estado en contacto con la cultura española. Por supuesto que estas ideas son poco realistas y nada científicas, pero tienen mucho peso y confunden a las personas, haciendo que se avergüencen de su manera de hablar.

El español también tiene influencias del guaraní que algunos autores han estudiado, pero sin distinguir bien de qué tipo de español se trata: ¿de bilingües balanceados o incipientes? ¿En qué situaciones se utilizan los préstamos? ¿Son préstamos momentáneos o han sido incorporados a la lengua? De todas estas cuestiones hablaremos en el próximo capítulo. Por el momento, hay que señalar que como las dos lenguas están en contacto desde hace largo tiempo se influyen, lo cual es perfectamente normal, pero la gente menosprecia su manera de hablar ambas lenguas, y el guaraní que se habla es llamado guaraní paraguayo, denotando que tiene hispanismos, o *jopará*, palabra guaraní que se pronuncia [yopará] o más precisamente [jopará] pero se escribe con "j" en la ortografía tradicional y que significa "mezcla". En cuanto al español, Meliá (1974) lo llama "guarañol", pero éste parece ser, por fortuna, un término menos generalizado.

Según Granda, el ideal de guaraní son los textos escritos utilizados en la enseñanza, depurados de hispanismos, y el ideal de español, la modalidad de literatura escrita. Es necesaria una planificación lingüística realista para evitar la frustración colectiva (Granda, 1981).

Por lo que respecta a la política lingüística, nos referiremos a la situación en 1983, siguiendo a Corvalán (1983). No hay publicaciones sobre los cambios que se hayan producido después del último cambio de gobierno.

El Ministerio de Educación y Culto está facultado para dictar las disposiciones pertinentes para la definición de planes y programas de estudio, así como de los sistemas de evaluación y promoción necesarios para el logro de los objetivos generales de la educación paraguaya. En lo que respecta a la planificación lingüística, para la educación primaria, un documento decreta la revaloración de las lenguas nacionales, y recomienda que desarrollen las destrezas básicas de escuchar, hablar, leer y escribir en lengua española, y de escuchar y hablar en lengua guaraní. Así, el guaraní queda oficialmente en segundo término; se trata de impartir tan sólo educación bilingüe transicional, es decir, de emplear el guaraní como

una transición al uso del español. De esta manera, se le está dando al guaraní un estatus inferior al del español en el proceso educativo, confiándolo a un proceso de estancamiento y empobrecimiento.

En el nivel secundario, la enseñanza del guaraní es obligatoria y se incorpora en el currículum como una asignatura más, con dos o tres horas semanales de clase. Pero en la primaria, que es donde se debería emplear mayormente, apenas se usa como medio de instrucción, pero no se enseña su lectura ni su escritura.

La primera ortografía del guaraní fue la que emplearon los jesuitas. Para 1640, el padre Montoya ya había publicado el *Tesoro de la lengua guaraní* y *Arte y vocabulario de la lengua guaraní*. Después aparecieron otros trabajos para ayudar a los misioneros a aprender la lengua y, como hemos visto, ha existido literatura en guaraní, pero hay varias ortografías en competencia y no se ha oficializado ninguna. Al parecer, están en competencia sobre todo dos: una llamada "tradicional" y otra llamada "científica", que en realidad no difieren gran cosa entre sí, porque las dos distinguen entre los sonidos que están en contraste. Estas cuestiones, sin embargo, siempre apasionan a la gente.

Si no se ha logrado oficializar una ortografía, tampoco se ha logrado estandarizar la lengua. No sería muy difícil hacerlo ya que el guaraní posee las condiciones fundamentales. Pero se requiere de decisión política para llevar a cabo la estandarización de la lengua y empezar a modernizarla y a dotarla del léxico apropiado para la vida moderna.

Corvalán (1983) menciona algunas medidas que han contribuido a un reciente renacimiento del guaraní, tales como clases encaminadas a empezar a formar profesores de guaraní a nivel universitario; el hecho de que se imparta como materia en las secundarias; la fundación en 1961 del Instituto de Lingüística Guaraní del Paraguay para capacitar profesores en cursillos cortos y publicar un boletín informativo; la creación de la División de Cultura Guaraní en el Ministerio de Educación y Culto; algunos programas de televisión y radio en guaraní; la impartición de clases a profesores de secundaria y a futuros profesores de primaria; la creación, en 1972, de una licenciatura en lengua guaraní en la Universidad de Asunción, y la fundación de la Academia de Lengua y Cultura Guaraní. Se ve el guaraní en letreros, anuncios, libros, periódicos y revistas, pero es sólo un pequeño porcentaje de lo que se escribe.

Por supuesto que el guaraní tiene mucha vitalidad, pero da la impresión de que esto se debe al número de hablantes y de que si no se toman las medidas necesarias de planificación lingüística seguirá relegado a segundo término e irá perdiendo fuerza, al igual que el quechua, el aymara, el maya y el náhuatl.

Según Englebrecht y Ortiz (1983), en la actualidad hay varias corrientes

tes: la nacionalista, la tradicionalista y la hispanista. La primera ve al guaraní como un símbolo de nacionalidad, y reconoce las funciones comunicativas de la lengua. Desea que el gobierno apoye la alfabetización en guaraní y las tradiciones. La tradicionalista ve al guaraní como un hábito. La gente del campo lo usa, pero como los niños no se quedan en la escuela mucho tiempo, no llegan a asistir a las clases de secundaria. Los hispanistas hasta niegan saber guaraní. Tienen actitudes negativas hacia esta lengua y positivas hacia el español, que identifican con el progreso y la modernidad. Es de esperarse que se lleven a cabo medidas de planificación lingüística realistas y efectivas que permitan la codificación de ambas lenguas y su enseñanza adecuada.

Por lo que respecta a las lenguas de inmigrantes, Granda (1982) menciona a grupos de menonitas de habla alemana establecidos alrededor de la localidad chaqueña de Mariscal Estigarribia; japoneses en La Colmena, Paraguay occidental; núcleos germánicos, eslavos y recientemente brasileños en los departamentos de Alto Paraná, Amambay, Canendiyú, Caaguazó, Caazapá e Itapúa.

Las lenguas indígenas minoritarias se hablan principalmente en el Chaco, pero hay un grupo mak'a de la familia matakó que habita en la Colonia Indígena Bartolomé de Las Casas, situada en la margen derecha del río Paraguay, frente al Jardín Botánico de Asunción. Estos indígenas fueron llevados ahí después de la guerra del Chaco; antes vivían en Nanawa y Laguna Guazú. Hay entre 500 y 900; venden artesanías y están en vías de asimilarse al subproletariado marginal urbano (Granda, 1982). En el cuadro 21 proporcionamos una información sobre los grupos étnicos paraguayos, tomada de Granda (1982) y Chase Sardi (1972). La mayoría de estos grupos hablan sus lenguas aunque algunos, como los guarayo, hablan guaraní.

CUADRO 21
GRUPOS ÉTNICOS DEL PARAGUAY SEGÚN FAMILIA LINGÜÍSTICA

<i>Familias lingüísticas y grupos étnicos</i>	<i>Número aproximado de miembros del grupo</i>	<i>Localización</i>
Mataco-Macá		
Mak'a		Los ya mencionados en Asunción
Nivaklé	1 200	Sur del Chaco
Manjui y Chorotí	c. 4 000	Chaco entre Strongert y Pedro Peña
Chulupí	12 000	Márgenes del Pilcomayo; interior de los bosques hasta Mariscal

CUADRO 21 (continuación)
GRUPOS ÉTNICOS DEL PARAGUAY SEGÚN FAMILIA LINGÜÍSTICA

<i>Familias lingüísticas y grupos étnicos</i>	<i>Número aproximado de miembros del grupo</i>	<i>Localización</i>
		Estigarribia; norte de las colonias menonitas; norte del Estero Patiño
Mascoi		
Lengua	11 000	Entre el río Paraguay y la laguna Guazú
Angaité (a)	2 000	Puerto Casado y Puerto Pinasco; en Makthlawaiya y entre el río Paraguay y la carretera trans-Chaco
Sanapaná	1 900	Puerto Casado y alrededores
Guaná	1 200	Alrededores de Misión San Estanislao
Zamuco		
Chamacoco	1 000-2 000	Noreste del Paraguay, entre Puerto Casado y la frontera boliviana; en la margen derecha del río Paraguay y un grupo en el interior del Chaco
Ayoreo	1 500-2 100	Sur de la frontera entre Paraguay y Bolivia
Guaycurú		
Toba	c. 3 300	Al oeste de Puerto Casado
Emok		Misión de San Francisco de Asís cerca de Villa Hayes; Colonia Fray Bartolomé de Las Casas
Guaraní		
Paĩ Tavyeterã	12 000	Entre el río Jijuí la frontera brasileña Entre la cordillera de Mamambay al este. (También en el Brasil)
Familia Avakatueté o Avá-Chiripá	6 500	Entre el río Jejuí Guasú y la zona de Curuguaty, Laurel Yvyrá-Rovaná e Itakyry
Mbyá	4 500	Entre Hernandarias y Yuty-Caazapá y desde los yerbales de la Industrial Paraguaya hasta Hohenau (también en la Argentina)
Guayakí	400	Colonia Nacional Guayakí de Cerro Morotí

CUADRO 21 (continuación)

<i>Familias lingüísticas y grupos étnicos</i>	<i>Número aproximado de miembros del grupo</i>	<i>Localización</i>
Taipeté	1100	Colonia A. Garay en el noroeste del Chaco cerca de la frontera de Bolivia; Santa Teresita cerca de Mariscal Estigarribia; en las colonias menonitas; cerca del Pilcomayo en el extremo oeste del país

FUENTE: Chase Sardi, 1972 y Granda, 1982.

Algunos de estos grupos ya se han aculturado y otros no. Los ayoreo, por ejemplo, obtienen hierro para hacer sus armas de los postes de telégrafo, entre la frontera de Paraguay y Bolivia. Según Chase Sardi (1972), los indios dicen que se pueden comportar de tres maneras con respecto al blanco: acercarse a él y volverse sus esclavos, huir de él o matarlo. Los que adoptan la primera posición son los que buscan el contacto, los segundos evitan el contacto y los últimos son hostiles. Hay posiciones intermedias: los ayoreo de las misiones, por ejemplo, han aceptado el contacto, pero atacan a grupos que no están ligados con las misiones. La descripción de Chase Sardi es estrujante. Relata, por ejemplo, la rivalidad entre los misioneros protestantes y católicos que azuza las rivalidades entre los ayoreo; las quejas de los chiripá de que los misioneros prohíben sus danzas y hasta sus costumbres de tomar mate y escupir; la práctica de los menonitas de obligar a los chulupí a usar sus métodos de control de la natalidad, cuando ellos antes del contacto tenían los suyos propios; la explotación económica de los lengua, angaité, sanapaná, toba, guarayo y taipeté por los menonitas; la conversión que se convierte en etnocidio por parte de los franciscanos alemanes que viven entre los emok; la esclavización de algunos guayaquíes; el buen trato que han recibido los pañ tavyterã, y la falta de preparación antropológica del ejército que en algunos casos agobia de obsequios a los taipeté, impidiéndoles obtener el sustento de su propio hábitat.

45. CHILE

La población de Chile en 1980 era de 12 074 000 habitantes. Sabemos que ha habido relativamente poca migración europea durante la segunda

mitad del siglo XIX. Los esfuerzos de los inmigrantes o sus descendientes por conservar las lenguas han sido poco estudiados, aunque hay buenos estudios como el de Garrido (1981), que describe el bilingüismo de la comunidad chileno-británica de Concepción. Las lenguas amerindias que se hablan actualmente son el araucano, el aymara, el quechua y el qawásqar, antes llamado alacaluf. Se habla, además, una lengua polinesia, el rapanui, en la isla de Pascua.

Hay entre 15 000 y 20 000 hablantes de aymara en el altiplano, en las inmediaciones de Arica. Son pastores, y como los hombres venden los animales, suelen ser bilingües. Las mujeres y los niños son generalmente monolingües. Los maestros hablan en aymara a quienes asisten a la escuela e introducen el español poco a poco (Valencia, 1984).

El imperio incaico se extendió hasta el río Maule, en la Región VII de Chile central. Sin embargo, ya no quedan descendientes de los antiguos hablantes, y actualmente sólo quedan grupos de inmigrantes en Arica e Iquique, y no hay estimaciones sobre su número (Valencia, 1984).

En 1972 había 47 hablantes de qawásqar en Puerto Edén, en el lado este de la isla de Wellington, en la provincia de Magallanes, al extremo sur del continente americano (Clairis, 1985). Esta lengua no parece estar relacionada con ninguna otra.

La lengua indígena chilena más importante es el araucano; sus hablantes se refieren a ella como *mapudungun* y en la actualidad también se habla en Argentina. Se estima que Chile tiene unos 400 000 hablantes (Salas, comunicación personal). El territorio de los araucanos al primer contacto era aproximadamente lo que corresponde hoy en día a la parte central de Chile. En la parte norte de ese territorio, al norte del río Bío-Bío, vivían los *picunche*, y en la zona sur los *mapuche-huiliche*. Para dar una idea muy aproximada, se extendían desde unos 200 km al norte de lo que ahora es Valparaíso hasta la isla de Chiloé. En el territorio *puelche*, que después se llamó *pehuenche*, crecía el pino chileno (*araucaria imbricata*), que da los piñones que comían los indios. El nombre *araucano* fue usado por Alonso de Ercilla, poeta y militar español, en su poema épico *La Araucana* (1569) para denotar a los indios de la localidad de Arauco ("agua lodosa"). El término se usa en antropología para nombrar a los hablantes de *mapudungun* llamado también *mapuche*. Pero mapuche significa gente de la tierra (mapu, "tierra", che, "gente"). Los araucanos no empezaron a ocupar el territorio (que ahora es argentino) sino hasta principios del siglo XVIII.

Hoy en día los hablantes chilenos de araucano viven al oeste de la cordillera en las provincias de Arauco, Bío-Bío, Malleco, Cautín, Valdivia y Llanquihue, entre el río Bío-Bío y el canal de Chacao. Los araucanos argentinos se localizan al este de los Andes, en varias secciones de la Pampa, sobre todo en el territorio de Neuquén, y hay grupos en Mendoza

y en los Territorios de La Pampa, Río Negro y Chubut. Las subdivisiones que hacen los antropólogos en la actualidad son: *a*) oeste de los Andes, picunche (gente del norte), mapuche, y huilliche (gente del sur); *b*) sierras andinas: pehuenche (gente de los pinos), y *c*) este de los Andes: araucanos argentinos.

Los incas invadieron territorio araucano en el siglo XV, y ya para entonces eran horticultores además de cazadores y recolectores. Cuando llegaron los españoles había gobernadores incas en las provincias hasta el río Maipó, y la frontera se había fijado en el río Maule, pero la influencia inca en la cultura araucana parece no haber sido muy profunda (Cooper, 1963). Los españoles empezaron a ocupar territorio araucano cuando Pedro de Valdivia salió del Cuzco en 1540 y fundó Santiago en el mismo año. Hurtado de Mendoza invadió tierras que estaban hacia el sur. Hubo guerra continua entre araucanos y españoles hasta que Felipe III mandó que el río Bío-Bío fuera el límite entre españoles e indios, lo que más o menos se cumplió durante los siguientes tres siglos. Durante el siglo XVII la resistencia fue intermitente y durante el siglo XVIII, cuando la política de los españoles fue menos represiva, hubo algunos levantamientos. Desde el siglo XIX los blancos (en gran medida inmigrantes extranjeros) se infiltraron en territorio araucano. En 1882 se incorporó el territorio al Estado chileno.

Durante la colonia hubo mestizaje y los araucanos aprendieron tácticas guerreras de los españoles. Otras influencias culturales fueron introducidas por los misioneros jesuitas y franciscanos y posteriormente capuchinos y algunos otros. Pero la cultura araucana permaneció casi intacta hasta fines del siglo XIX y aún permanece hasta cierto punto vigorosa en algunos sitios del área central.

La lengua ha sido estudiada principalmente por Augusta, un capuchino que publicó una conocida gramática en 1903, así como textos y un diccionario. Los estudios de Lenz sobre el mapuche son bien conocidos, aunque no tan sistemáticos como los de Augusta. En la época contemporánea Max Sergio Echeverría revivió los estudios araucanos con un artículo de 1964 sobre la fonología. Posteriormente, Adalberto Salas y su grupo han llevado a cabo numerosos estudios lingüísticos y sociolingüísticos.

Existe una gran homogeneidad lingüística entre los mapuches de toda la región, con la única excepción del subgrupo más austral, denominado huilliche. En cuanto a la vigencia de la lengua, parece ser que los abuelos y los niños de edad preescolar son los hablantes más activos y que los adultos y los jóvenes tienden a usar español. Las mujeres conservan más la lengua que los hombres. En las reuniones rituales nativas, *nguillatún*, se usa exclusivamente el mapudungu; en la familia es la lengua preferida (Croese, 1985). La lengua tiene gran vitalidad. Parece que se ha desarro-

llado una forma cíclica de acercamiento a la sociedad mayoritaria en la escuela y las relaciones comerciales para luego ir retornando a lo rural y con esto a lo mapuche. Dadas las actuales circunstancias, los mapuches pueden rechazar la cultura dominante, asimilarse o adoptar una actitud intermedia de lealtad hacia la lengua pero reconocer al mismo tiempo la necesidad de aprender el castellano. Esta última actitud es la más general.

Según Salas (1983), a los niños mapuches se les enseña en español sin tomar en cuenta que a nadie se le puede enseñar a leer y escribir ni impartirle educación en una lengua que no entiende ni habla. Hay dos soluciones posibles. Adaptar el sistema al niño, o sea alfabetizar en mapudungun, usar el mapudungun como vehículo de la educación e introducir gradualmente a lo largo de todo el currículum, como una asignatura más, la enseñanza del castellano como segunda lengua.

La otra solución es castellanizar al niño, lo que significa dedicar los primeros años de escolaridad a la enseñanza intensiva del castellano oral y cuando el niño ha alcanzado una competencia equivalente a la de un hispanohablante de siete años, introducir la alfabetización en castellano y el programa normal en el sistema nacional de Enseñanza General Básica.

Ambas soluciones son aceptables y aventajan a la escuela tradicional. Si se propone la lengua indígena como vehículo de enseñanza, se está proponiendo implícitamente conferirle las propiedades estructurales y culturales de las llamadas lenguas de cultura: lo que en el fondo se quiere es que pueda cumplir en la sociedad mapuche las funciones que las lenguas de cultura cumplen en sus respectivas sociedades.

La solución castellanizante no interfiere con el mapudungun que seguiría usándose entre mapuches en relación con los temas orientados hacia su cultura. Como a las escuelas asisten monolingües de castellano, la solución de alfabetizar en mapuche tendría que hacerse en cursos especiales, lo que oficializaría la segregación entre hispanos y mapuches. La única solución viable es la castellanizante, la cual satisface las expectativas de los padres. Para los que emigran a las ciudades esto es lo más útil. Para el campesino que se queda también es útil saber español.

Para usar el mapudungun como lengua escrita habría que estandarizarlo, implantar un programa de planificación lingüística que creara una versión estandarizada y codificada del mapudungun, unánimemente aceptada, que pueda servir como modelo. El planificador tendría que crear un grado de modernización suficiente para explicar al menor los contenidos de lo que se enseña normalmente en la escuela; crear un lenguaje gramatical para poder enseñar la variedad estándar, y tendría que crear mecanismos de codificación que aseguraran que la versión estandarizada se pudiera adaptar a las necesidades comunicativas que conlleva la educación.

El programa tendría que actuar también sobre la población mapuche para que ésta percibiera como valiosa y deseable la variedad estandarizada del mapudungu, la aceptara como modelo, practicara su cultivo literario y científico y la utilizara como la lengua de la tradición histórica y de participación con el resto del mundo. Si estas condiciones no se cumplen, la solución mapuchizante no tiene objeto.

La solución castellanizante es para Salas la más realista. La mapuchizante, con todo su romántico atractivo, le parece inadecuada a la composición real de la escuela rural en La Araucanía. Además, piensa que se contradice con la orientación global de las medidas político-administrativas que rigen la posición de la sociedad mapuche dentro de la nación chilena; y que es superflua en relación con las necesidades, expectativas y condiciones socioculturales de la población mapuche actual.

Desde el punto de vista de la factibilidad técnica, la solución castellanizante es la más recomendable. Programar un curso de castellano estándar oral de unos tres años de duración para niños entre cinco y siete años ciertamente no es ninguna empresa del otro mundo. En cambio, programar todo un proceso de estandarización del mapudungu es por decir lo menos difícil, largo y caro, para no mencionar que los resultados positivos no están garantizados (Salas, pp. 63-64).

Pasando de la situación en la Araucanía a la de la isla de Pascua, nos referiremos a un trabajo inédito de Luis Gómez Macker (1974). Esta isla se encuentra en el océano Pacífico, a 3 200 km del puerto chileno de Caldera y a 2 600 km de las islas de Tuamotú. Perteneció geográficamente a las islas del archipiélago polinésico. Tiene 162 km² de superficie (cf. Barbados: 432 km²). Es un departamento de la provincia de Valparaíso que, en 1970 tenía 1 800 habitantes, de los cuales 20% eran chilenos continentales hablantes de castellano y el resto isleños de origen polinésico, hablantes de rapanui.

Según Meillet y Cohen (1952: 665), los habitantes de la isla fueron diezmados en el siglo XIX por epidemias y porque los chilenos se los llevaban a las minas en el continente. Muchos adoptaron el español o no hablaron más que un rapanui lleno de influencias tahitianas.

Según Gómez Macker, en 1973 los niños eran, en sus primeros años, monolingües en rapanui. En la escuela les enseñan en español sin utilizar ningún método especial. Se usa la lengua nativa en la familia y para las relaciones cotidianas y el español para hablar con funcionarios del gobierno y en la escuela. La mayoría de la gente es bilingüe. El español tiene mucho prestigio y la lengua nativa se va perdiendo entre los jóvenes, como pasa con las lenguas amerindias en general.

46. URUGUAY

La población de esta república era de 2 947 000 habitantes, según estimaciones oficiales de 1982. Los indígenas (charrúas) se extinguieron y los actuales pobladores descienden principalmente de españoles y también de inmigrantes europeos, sobre todo italianos. La lengua oficial es el español. Hay, sin embargo, bilingüismo portugués-español en la zona fronteriza con el Brasil.

Durante largo tiempo, el actual territorio de Uruguay fue disputado por los españoles al occidente del Río de la Plata y los portugueses del Brasil. Montevideo fue fundada en 1726 y entonces empezó a colonizarse el país como parte del virreinato del Río de la Plata. En la época de las luchas por la independencia, hubo conflictos entre la Banda Oriental, como se llamaba Uruguay, y Buenos Aires. La emancipación se logró después de una ocupación brasileña. Brasil reconoció la independencia de Uruguay en 1828.

Los departamentos uruguayos que tienen más influencia portuguesa son Artigas, Rivera, Cerro Largo, Salto y Tacuarembó. Todos ellos, junto con Rocha, forman parte del territorio que estuvo en disputa con Brasil hasta 1861, que fue poblado principalmente por brasileños y que constituye un tercio del país más o menos. La frontera es de unos 1 000 kilómetros y entre las haciendas se encuentran ciudades a ambos lados de la frontera. No hay aduanas ni ninguna división entre los países. Las pequeñas ciudades se fundaron para contrarrestar la influencia brasileña. Lingüísticamente, hay un continuo desde el portugués estándar de Rio Grande do Sul, el estado brasileño con el que colinda Uruguay, pasando por un dialecto fronterizo de portugués con fuerte influencia española y otro español con influencia del portugués, hasta llegar al español estándar (Rona, 1965).

La zona urbana mejor estudiada es la de Livramento del lado brasileño y Rivera, del lado uruguayo (Rona, 1965, Hensey, 1972, Elizaincín, 1976). En Livramento, el grado de bilingüismo es mucho menor que del lado uruguayo, y los que aprenden español lo hacen tardíamente y no lo aprenden tan bien como los uruguayos, que lo practican mucho más. Los brasileños usan el español para hablar con uruguayos, en tanto que los uruguayos utilizan el portugués en la familia, con padres, hermanos y compañeros. En Rivera hay muchos bilingües de clases altas que utilizan una u otra lengua según la situación. Las clases bajas son monolingües en el dialecto fronterizo del portugués. Sin embargo, por la acción de la escuela, cada vez hay más bilingües. Los niños uruguayos de Rivera aprenden la lengua oficial de su país como segunda lengua. A pesar de que el portugués tiene el prestigio de ser la lengua de un país grande y en vías

de rápido desarrollo, al fronterizo se le considera como una corrupción. El español tiene mayor prestigio por ser la lengua nacional. El bilingüismo se convierte en problema cuando al niño hablante de dialecto fronterizo se le enseña el español. Según Elizaincín (1976) las autoridades no han enfrentado al problema lingüísticamente, sino sólo como un problema político.

47. ARGENTINA

La población de Argentina en 1980 era aproximadamente de veintiocho millones de habitantes de los cuales aproximadamente dos millones nacieron en el extranjero. De éstos, los nacidos en el continente americano en países de habla española, sumados a 373 984 españoles, constituyen más de un millón. El resto de los inmigrantes son hablantes de otras lenguas, de los que mencionaremos únicamente los grupos más numerosos: italianos: 488 271; polacos: 57 480; alemanes: 26 381; yugoslavos: 22 904; portugueses: 20 740; rusos: 16 452; sirios: 9 302; estadounidenses: 9 783; franceses: 9 808; austriacos: 9 085.

El censo no incluyó ninguna pregunta sobre lengua por lo que estos datos sólo dan una idea aproximada del número actual de inmigrantes recientes cuya lengua materna no es el español. Por supuesto que debe haber además descendientes de inmigrantes de la generación anterior que sean bilingües, pero a juzgar por los trabajos de Fontanella (1978, 1979) sobre la asimilación lingüística de los inmigrantes, no deben ser muchos en proporción. De manera que aunque la población bilingüe sea de más de un millón, según las pautas encontradas por Fontanella, lo más probable es que se asimilen relativamente pronto.

Según esta autora, la inmigración en la Argentina tuvo características muy especiales, pues la proporción de extranjeros en la población total del país superó a la existente en el resto de los países de inmigración masiva. Durante más de 50 años los extranjeros representaron casi la mitad de la población en las provincias económica y demográficamente más importantes, y en casi 70% de la población de la capital. Sin embargo, hoy la mayoría sólo habla español.

En 1914 la población de la Argentina estaba constituida por 70% de argentinos, casi 12% de italianos y el 10% de españoles. Había además hispanoamericanos, rusos (hablantes de idish) y un porcentaje menor de hablantes de otras lenguas. El perfil lingüístico comprendía dos lenguas mayores (español e italiano), varias lenguas menores (idish, francés, alemán, portugués y otras) y dos lenguas especiales (inglés y latín). Los

italianos eran más bien hablantes de dialectos; el francés era también lengua especial porque se enseñaba en la secundaria. Los hablantes de inglés no eran muy numerosos, pero la lengua tenía importancia porque el grupo tenía peso social y económico. El italiano se desplazó porque lo que se hablaba en realidad eran los dialectos y porque había mucha similitud entre éstos y el español.

Los rusoalemanes mantuvieron la lengua más tiempo y todavía usan el alemán como lengua familiar. El alemán es todavía la primera lengua de la mayoría de los niños en las colonias. Los inmigrantes habían sido de carácter rural, el cual mantuvieron en la Argentina, y favoreció también el mantenimiento de la lengua su conservadurismo cultural y religioso. Además fundaron escuelas donde se enseñaba el alemán estándar.

El idish ya se ha abandonado en la ciudad, y sólo se conserva en una comunidad rural.

Los franceses eran hablantes de francés o de provenzal, y también había vascos. Estos últimos se asimilaron rápidamente. Los profesionales conservaron el francés bastante tiempo, pero ahora, aunque sus descendientes continúan aprendiendo el francés, usan el español como lengua familiar. Los hablantes de provenzal mantuvieron la lengua hasta la segunda generación, pero actualmente ya no se habla.

La situación de conjunto del sureste bonaerense y de la ciudad de Bahía Blanca en particular, a principios de siglo, muestra la existencia de un complejo multilingüismo. Si la comparamos con la situación actual, en la que sólo algunos grupos minoritarios conservan su lengua de origen, resulta evidente que en los sesenta años transcurridos ha habido en la población de la zona un masivo proceso de asimilación lingüística que ha afectado prácticamente a todos los grupos, en especial a los italianos y en menor medida a los hablantes de inglés, alemán, idish y francés. La población de Bahía Blanca aumentó de unos 3 000 habitantes en 1880 a más de 60 000 en 1914. Los italianos convivían con los hispanohablantes. Un factor importante para la asimilación es que la ciudadanía se obtenía fácilmente. Desde 1884 la educación es obligatoria y gratuita, por tanto los niños hijos de inmigrantes convivían con los nativos y pronto todos hablaron español.

Los grupos cuyos padres tenían bajo nivel educativo rechazaban la lengua nativa, que identificaban con un pobre nivel cultural. El hecho de que la lengua más extendida, el español, fuera lengua estándar con sus características de estabilidad, prestigio, existencia de una norma, etc., tuvo un efecto favorable. Otro factor fue la importancia de la radiofonía. Era necesario que en el país hubiera una lengua de comunicación general para los diversos grupos lingüísticos y dialectales y lo más natural es que ésta fuera el español.

Al asimilarse los italianos, emplearon una variedad de sus dialectos con mucha influencia del español, hasta llegar a un español con interferencias de italiano, pasando por formas mixtas que resulta imposible asignar a una u otra lengua. A estas variedades se les denomina conjuntamente *cocoliche*. Debido al uso de los dialectos del italiano y al bajo nivel cultural de los italianos, el cocoliche se usaba bastante, pero no entre los italianos de nivel alto que, aunque aceptaran interferencias, conservaban las lenguas separadas. Se trata de distintas variedades. Las más italianizadas se empleaban al hablar con italianos y las más españolizadas al hablar con personas que no sabían italiano. El inmigrante nunca dominó el español, pero al mismo tiempo fue olvidándose del italiano. No se trata de un pidgin pues los hablantes sí tenían acceso a niveles más altos. El cocoliche era usado por los italianos con variaciones para comunicarse con hablantes de español, mientras que estos últimos usaban sólo español. En el cocoliche nunca se produjo la simplificación estructural típica de los pidgins, ya que las dos lenguas tienen categorías morfológicas parecidas y su estructura sintáctica es muy similar.

En Argentina se hacen algunos estudios sobre lealtad lingüística y desplazamiento de las lenguas de inmigrantes. Además de los ya citados de Fontanella, que constituyen un modelo que se podría seguir en otros países, se puede mencionar uno de Biondi sobre grupos de origen árabe en Buenos Aires, Tucumán, Santiago del Estero y Río Negro. La autora estudia su procedencia, religión, ocupación, nivel escolar, etc., y correlaciona estos datos con el grado de conservación de la lengua.

En la Argentina, como hemos visto, los inmigrantes, que han sido muy numerosos, se han asimilado. Las lenguas indígenas, por su parte, también se han ido desplazando: el porcentaje de hablantes de lenguas indígenas es mínimo. En Argentina, al contrario de lo que ocurre en Guatemala o en Perú la presencia indígena no es evidente. La gente en general desconoce la existencia de indígenas en su país. No existe, a nivel nacional, un instituto u organismo del gobierno que se ocupe de la salvaguardia de las culturas o de las lenguas (Hernández, 1987). Bartolomé (1972) también señala que los antropólogos se ocupan poco de los indígenas como minorías étnicas, partes integrantes, aunque diferenciadas de la sociedad nacional. Argentina es, sin lugar a dudas, un país de inmigrantes. Sin embargo, el proceso de colonización en el país no se efectuó con un número grande de colonos. La colonización fue urbana y política. Se fundaba un pueblo y de ahí se iba extendiendo el dominio sobre el área rural circundante. Así se fundaron trece poblaciones en medio de un pueblo indígena distinto y más tarde esas poblaciones se convertirían en capitales de provincias. Esas poblaciones fueron las siguientes: Santiago del Estero (1553), Londres-Catamarca (1558), Mendoza (1561), San Juan (1562) y San Luis (1594),

todas ellas fundadas desde Chile; Tucumán (1565), Córdoba (1573), Salta (1582), La Rioja (1591) y Jujuy (1593), fundadas desde el Perú; Santa Fe (1573) Buenos Aires (1580) y Corrientes (1588), fundadas desde Asunción. Cuando Carlos III mandó levantar un censo en 1778, de los 70 000 blancos que se registraron sólo eran españoles entre el 5 y el 10%, y el resto eran criollos o mestizos en una población total de 200 000 habitantes. Se calcula que al primer contacto había 400 000 indígenas (Censo de 1980).

La población indígena constituía 1% cuando se llevó a cabo un censo especial en 1966-1967. Los criterios para incluir población en dicho censo fueron: que su economía fuera de subsistencia; que convivieran en un grupo; que mantuvieran elementos de cultura prehispánica tales como la lengua, u otros indicadores como vestimenta, artesanías, festividades, etc.; que expresaran conciencia de pertenecer a un grupo étnico; que su hábitat fuera en la misma zona o muy próximo al prehispánico.

Además de que ya pasaron más de veinte años desde que se levantó el censo indígena, en realidad no reflejó cuántos hablantes de lenguas indígenas había, ni menos cuántos hay ahora. Desde entonces hay varias publicaciones, como las de Mayer y Masferrer (1979) y la de Hernández (1987) sobre la población indígena argentina, pero se trata de estimaciones basadas en el censo mencionado, por lo que no se tiene un conocimiento real de la situación lingüística en lo que respecta a las lenguas indígenas. Por otra parte, el censo no se completó en las provincias de Jujuy y Salta. Tampoco se contó a las personas que trabajaban en medios campesinos, como en la zona andina, ni a la población indígena urbana que mantiene su identidad étnica aunque esté articulada a la economía nacional. Además, hay personas que no vivían en su provincia de origen y que tampoco fueron censadas (Mayer y Masferrer, 1979). El cuadro 22 está basado principalmente en los datos de Klein (1985), que reflejan su punto de vista unos diez o quince años antes de la publicación de su artículo. Ella calcula que hay entre 100 000 y 150 000 hablantes de lenguas indígenas, y afirma que la mitad de ellos viven en las provincias de Formosa, Chaco y Misiones, y un número considerable en Salta, Jujuy, Santiago del Estero y Tucumán. Hay 10 lenguas pertenecientes a seis familias.

Hace muy poco que se extinguieron el vilela de la familia lule-vilela, el tehuelche y el ona (selk'nam), de la familia chon del tronco pano tacana. De las lenguas existentes, las que están mejor descritas son el araucano y el quichua de Santiago del Estero. Las lenguas que deberían estudiarse más antes de que desaparezcan son: el mocoví, el chorotí, el mbyá, el chiriguano y el chané. La relación entre estas dos últimas es particularmente interesante, porque los chané estuvieron en contacto con los chiriguano, a veces como esclavos, y aprendieron su lengua, pero originalmente hablaban una lengua arahuaca (Klein, 1985).

CUADRO 22
LENGUAS INDÍGENAS DE ARGENTINA

<i>Familias y lenguas</i>	<i>Localización</i>	<i>Número de hablantes</i>
Guaycurú		
Toba	Chaco, Formosa, Salta, Santa Fe, barrios de Buenos Aires y Rosario	18 000
Pilagá	Formosa	2 800
Mocoví	Chaco, Santa Fe	2 900
Mataco-macá		
Chorotí	Salta	970
Mataco	Salta, Formosa, Salta, Jujuy	10 000
Aymara		
Aymara	Salta, Jujuy, Buenos Aires (inmigrantes ilegales)	20 000 (junto con quichuas)
Quichua		
Quichua	Santiago del Estero	60 000
Tupí-guaraní		
Guaraní (mbyá)	Misiones	1 000
Chiriguano	Salta, Jujuy	13 000
Chané (hablan Chiriguano)	Salta	2 325
Araucano		
Mapudungun	Neuquén, Río Negro, La Pampa, Chubut, Santa Cruz	40 000

FUENTE: Klein, 1985.

Burns (1987), reflexiona sobre las probabilidades de retención o desplazamiento del quichua de Santiago del Estero. Según parece, la presión contra el uso del quichua ha disminuido y los grupos folklóricos existentes contribuyen a fortalecer la identificación étnica de los quichuahablantes. En 1983 se autorizó que la lengua se enseñara en las escuelas y si en realidad se ha empezado a utilizar en la educación esto sería un factor de suma importancia. Burns señala que en la radio se dedica un creciente porcentaje de tiempo al quichua, y que muchas familias siguen empleando esta lengua y enseñándosela a sus hijos. Todos estos factores señalarían una actitud positiva hacia la lengua. Pero, por otra parte, el uso del castellano en la escuela, la actitud negativa de los maestros hacia el quichua, la necesidad de emigrar a otras provincias, y la actitud negativa de algunos hablantes que deciden no seguir enseñando la lengua a sus

hijos son factores que llevarían al desplazamiento del quichua por el español o, como dice Burns, al "suicidio lingüístico".

En unos estudios sobre el araucano que mencionaremos al hablar sobre la etnografía de la comunicación (capítulo VIII), Golluscio señala que los hablantes ancianos se dan cuenta de que su lengua está desapareciendo y creen que cuando se deje de hablar habrá desaparecido también su etnia.

48. ISLAS MALVINAS

Colonia británica independiente bajo la corona. La población es de 1 813 personas según el censo de 1980. La lengua oficial es el inglés. Los pobladores se dedican básicamente a la cría de ovejas.

Argentina considera a las islas como parte de su territorio porque antes pertenecieron a España. No se sabe bien quién las descubrió primero. Aparecen en mapas desde el siglo XVI y el primer asentamiento fue realizado por un francés en el siglo XVIII y posteriormente los ingleses se asentaron en otra isla, pero pronto los españoles los desplazaron. España les devolvió un puerto y los ingleses se retiraron en 1774, pero sin haber abandonado su soberanía. España siguió ocupando las islas hasta 1806. Argentina tomó posesión efectiva de las Malvinas en 1820 y posteriormente llevó nuevos grupos de familias a las que se les otorgaron tierras. En 1833 Gran Bretaña se apoderó de las islas y expulsó a los pobladores. En 1892 las islas se convirtieron en colonia.

Según Wells (1982: 592), el inglés que se habla ahí tiene el acento del inglés australiano y las vocales no son las del escocés, como se esperaría por la historia de los asentamientos en las islas.

LECTURAS SUGERIDAS

Sobre la situación lingüística en Canadá, el libro más completo es el de Wardhaugh (1983), que ya resumimos aquí.

Para tener una idea más completa sobre la situación lingüística de los Estados Unidos, véase Fishman (1966), *Language Loyalty in the United States*, y Ferguson y Heath (1981), *Language in the U.S.A.*

Sobre el Caribe en general no hay ninguna obra; sobre cada país hay que remitirse a lo ya mencionado en el texto.

Sobre la situación lingüística de las islas de San Andrés y Providencia, véase Dittmann y Forbes (1989).

Para México, además de Heath (1972), del que hay una versión en español publicada en México por el Instituto Nacional Indigenista (INI) en 1972, se recomienda a Aguirre Beltrán (1982), sobre todo para la política lingüística de la época moderna, puesto que participó en su formulación.

Sobre Belice y Santa Lucía en la actualidad, y sobre la historia de la colonización en el Caribe no hispánico, véase la magnífica obra de Le Page y Tabouret-Keller (1985).

Sobre la relación entre un posible criollo portugués hablado por los esclavos de Brasil y el portugués popular brasileño actual, véase Guy (1989).

Sobre la situación actual de los indígenas en América del Sur, véase el libro editado por Dostal (1972); la mayoría de sus artículos fueron preparados por antropólogos. Sobre las lenguas, véase Klein y Stark (1985). Sobre las de Bolivia en particular, Plaza y Carvajal (1985). Sobre la situación multilingüe en el Perú, Escobar (comp.) (1972) y sobre el español del Perú, Escobar (1978).

Sobre el Paraguay, Rubin (1985) expone claramente su punto de vista en una obra más breve que la de 1978 que, por supuesto, también se recomienda.

IV. LENGUAS EN CONTACTO

Después de haber pasado revista a la situación lingüística de 50 entidades políticas, podemos afirmar que en América el bilingüismo constituye la regla más bien que la excepción, y por supuesto, lo mismo sucede en el resto del mundo. Si bien los habitantes de muchas capitales o grandes ciudades de América Latina a veces no se percatan ni siquiera de la existencia de sus hermanos marginados que hablan lenguas indígenas y no se han puesto a ver que hay bilingüismo entre ellos y entre las personas que han inmigrado a sus países, en otras zonas el bilingüismo es visto como perfectamente normal. Pensemos en Belice, Paraguay, Yucatán, Groenlandia o la zona andina. Por otra parte, la mayoría de los universitarios son, hasta cierto punto, bilingües. En casi todos los países se requiere que los jóvenes aprendan por lo menos a leer en otra lengua que no sea la materna. Hay también personas acomodadas que no se conforman con que sus hijos reciban ese tipo de enseñanza de una segunda lengua, y escogen escuelas bilingües en donde no sólo se enseña una lengua extranjera como materia, sino que se utiliza como medio de instrucción al lado de la lengua nacional.

Vemos pues que podemos clasificar a los bilingües por la manera en que adquirieron más de una lengua: por pertenecer a la élite, por haber aprendido una segunda lengua en la escuela, o por pertenecer a familias de bilingües. En este último caso se encuentran minorías de varios tipos, entre otras, las que hablan la lengua nacional y otra lengua que, según su origen histórico, puede ser una lengua indígena, colonial, criolla o de inmigrantes.

Al repasar las situaciones lingüísticas hemos hablado ya de algunos procesos históricos que dieron lugar a diferentes casos de bilingüismo. Más adelante (en el próximo capítulo) hablaremos de cómo surgen lenguas nuevas, es decir, pidgins y criollos, en ciertas circunstancias sociales muy especiales. En el capítulo VI, dedicado a la variación, veremos que hay casos de bidialectalismo muy semejantes a los de bilingüismo. En el capítulo VII se verá cómo unas lenguas se extienden a expensas de otras y las van desplazando hasta que en ciertos casos algunas acaban por extin-

guirse. En el capítulo VIII, en cierto modo, se hablará de bilingüismo al tratar la etnografía de la comunicación y otros tópicos, y en el IX se hablará sobre educación bilingüe. Pero en este capítulo enfocaremos, principalmente, las consecuencias lingüísticas, más que sociales, del contacto de lenguas.

Se considera que dos o más lenguas están en contacto cuando las mismas personas las usan alternativamente. Los individuos que las utilizan constituyen el sitio del contacto. La práctica de usar dos lenguas alternativamente se llama *bilingüismo*. Los casos de desviación de las normas de cualquiera de las dos lenguas en el habla de los bilingües debido a la familiaridad con más de una lengua se llama *interferencia*. Estas definiciones son de Weinreich (1953), quien escribió un libro sobre bilingüismo, llamado *Languages in Contact*, el cual, como afirma Haugen (1956), dio cierto orden científico al tema del bilingüismo. El libro de Weinreich sigue siendo lectura obligada para cualquier lingüista que se interese en este tema y aunque se ha escrito muchísimo al respecto, no hay casi ningún otro libro, a excepción hecha de los escritos por el propio Haugen, que se le compare en seriedad y profundidad. Sin embargo, como ya han pasado casi cuarenta años desde que se publicó por vez primera, sí ha habido avances en este campo, por lo que tampoco se puede uno limitar a leer a Weinreich y Haugen, haciendo a un lado las publicaciones posteriores.

1. LAS LENGUAS EN CONTACTO SEGÚN WEINREICH

En este apartado haremos un resumen de ambos libros, pero señalando algunos aspectos en los que la opinión general difiera de la de estos dos autores y dando, además, algunos ejemplos de lenguas americanas que no son los que utilizó Weinreich.

El término *interferencia* implica, según Weinreich, un reordenamiento de pautas que resulta de la introducción de elementos extraños en los dominios estructurados de una lengua, por ejemplo en el sistema fonológico, la morfología o la sintaxis, así como en el léxico. Los préstamos son adiciones, pero a menudo implican reorganización si se trata, por ejemplo, de áreas estructuradas del vocabulario como términos de parentesco, colores, etc. Cuando se introduce un préstamo se efectúa una reestructuración de oposiciones y por lo tanto se producen cambios en el sistema. Lo que Weinreich se propone, pues, es estudiar los cambios en un sistema debidos a la influencia de otro sistema.

Aquí hay que advertir que Weinreich, probablemente, no hizo mucho

hincapié entre interferencia y los resultados permanentes de las interferencias. Si por interferencia entendemos “desviación de las normas de cualquiera de las dos lenguas en el habla de los bilingües debido a la familiaridad con más de una lengua”, cuando los monolingües utilizan las formas que empezaron siendo interferencias ya no se trata de interferencia sino de cambio lingüístico permanente debido a la influencia de otra lengua. Hay que tener en cuenta esta distinción a lo largo de toda la discusión del libro de Weinreich.

Según este autor, el contacto existe sea cual fuera la diferencia entre los sistemas. Se puede tratar de dos o más lenguas, dos dialectos o dos variedades del mismo dialecto. Mientras más diferencia haya entre las variedades en contacto más posibilidad de interferencia habrá, pero los mecanismos de la interferencia son los mismos. Desde el punto de vista del bilingüe, el origen de la similitud entre las variedades es irrelevante, pero cuando están genéticamente relacionadas el bilingüe formula reglas automáticas de conversión. Si hay excepciones, se equivoca.

Para poder analizar las interferencias, primero hay que establecer exhaustivamente las diferencias y similitudes entre las lenguas. Pero aunque sepamos mucho de las dos lenguas, no siempre se dan casos de interferencia en donde potencialmente podría haberla, por lo que se necesita considerar también los factores no lingüísticos que se refieren al individuo, como los siguientes:

1) La facilidad de expresión del individuo y su habilidad para separar las dos lenguas.

2) El grado de conocimiento de las lenguas.

3) La especialización en el uso de cada lengua según los tópicos e interlocutores.

4) La manera en que aprendió cada lengua.

5) Las actitudes hacia cada lengua, ya sean idiosincrásicas o estereotipadas.

También hay factores relacionados con el grupo bilingüe:

6) Tamaño del grupo y diferenciación interna. Conocimiento de las lenguas empleadas por los diferentes subgrupos.

7) Cómo son los bilingües del grupo en relación con los cinco primeros puntos.

8) Actitudes estereotipadas hacia cada lengua, el prestigio de cada una, su estatus como lengua de inmigrantes o indígenas.

9) Actitudes hacia las culturas.

10) Actitudes hacia el bilingüismo.

11) Tolerancia de las mezclas.

12) Relaciones entre el grupo bilingüe y cada una de las dos comunidades que habla las lenguas.

Así pues, el contacto se puede entender en un contexto amplio, tanto psicológico como cultural. Se necesita saber en qué condiciones una lengua afecta a otra. Weinreich afirma que hay que estudiar si la interferencia está determinada por la estructura de las dos lenguas en contacto, en contraposición con los factores no lingüísticos en el contexto sociocultural. Para esto se necesita un enfoque interdisciplinario.

El contacto lingüístico se puede considerar antropológicamente como un aspecto del contacto cultural, y la interferencia como un aspecto de la difusión cultural y la aculturación, pero en realidad los antropólogos y los lingüistas no se han coordinado bien y la relación entre los dos campos no se ha definido con exactitud, pero obviamente existe.

Sobre los mecanismos y causas estructurales de la interferencia, Weinreich dice que generalmente el hablante, o el lingüista, o los dos, saben a qué lengua pertenece un enunciado y los elementos que no pertenecen se pueden considerar como transferencias o préstamos. Se trata de los resultados de la interferencia.

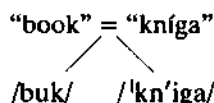
Pero hay identificaciones que hacen los bilingües que no presuponen una transferencia. Por ejemplo, la /p/ del ruso se define por su rasgo distintivo no palatal, en oposición a la /p'/ que sí es palatal. En cambio, la /p/ del inglés no conlleva esa distinción. Sin embargo, los hablantes las identifican y pronuncian. Por ejemplo, [pul] 'jalar', a la manera rusa, en vez de [pʰul], como lo diría un hablante de inglés. Igualmente un bilingüe de ruso e inglés puede indentificar el orden SVO del inglés con el del ruso, a pesar de que en inglés la función del orden es denotativa mientras que en ruso, donde hay caso, el orden es de mayor grado cuestión de estilo. Si piensa que el orden es equiparable puede decir 'I him see', 'lo veo', puesto que en ruso se puede utilizar SUJETO+OBJETO+VERBO, pero el inglés requiere SUJETO+VERBO+OBJETO: 'I see him'.

También se identifican las unidades en el plano del contenido. El inglés separa *foot*, 'pie' de *leg*, 'pierna', pero el ruso tiene *nóžka* para 'pata de un mueble', *nogá* para 'pierna de animal' y *fut* para una 'medida de doce pulgadas'. El bilingüe identifica *foot* con *nogá* porque tienen referentes parecidos y dice 'I have long feet', 'Tengo pies largos' en vez de 'long legs', 'piernas largas'.

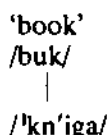
Es de interés teórico preguntarse si para el bilingüe cada subsistema se funde en uno o si se mantienen separados. Si el bilingüe mantiene dos signos separados:

'book'	'kníga'
/buk/	/'kn'iga/

Es lo que se llama *bilingüe coordinado*, pero también puede equiparar los dos signos:



En este caso, su bilingüismo es *compuesto*. Probablemente al iniciar el aprendizaje de una lengua la representación sea:



que sería la de un *bilingüe subordinado*. En este caso los referentes son signos equivalentes de la lengua ya conocida. Weinreich dice que no se sabe cómo se hace la transición del bilingüismo subordinado al coordinado, ni si algunos hablantes adquieren fluidez en una lengua, pero continúan interpretando los signos de la segunda lengua a través de los de la primera.

Hay que distinguir entre interferencias en el habla y en la lengua. Las interferencias en las que el bilingüe participa en el momento son préstamos momentáneos, pero cuando se hacen hábito modifican a la lengua y entonces son préstamos establecidos. Para dar un ejemplo que no es el de Weinreich, en el quechua de Cochabamba *parlay* es el verbo que significa 'hablar', y los bilingües no se dan cuenta de que es una forma romance. Para ellos, el español es *hablar* y el quechua *parlay* y la etimología no viene al caso.

El estudio de los préstamos establecidos es mucho más fácil que el de las interferencias, que se tienen que observar y analizar en el momento.

Las interferencias pueden ser fonológicas, gramaticales o léxicas. Las fonológicas se dan cuando el bilingüe identifica a un fonema del sistema de su segunda lengua (sistema secundario) con uno de su lengua nativa (sistema primario) y lo reproduce según las reglas del primario. Weinreich compara los fonemas del retorromano de Feldis con los del suizo alemán de Thusis. Se trata de dos aldeas del cantón suizo de Grisons. Hay bilingües en Feldis y en las aldeas intermedias. Siguiendo su mismo sistema, aquí reproducimos los fonemas del quechua de Cochabamba y el español:

Consonantes del quechua de Cochabamba

p	t	ɕ	k	q
p ^h	t ^h	ɕ ^h	k ^h	qh
pʷ	tʷ	ɕʷ	kʷ	qʷ
b	d		g	
f	s	ʃ		h
m	n	ɲ		
	r			
	ɾ			
	l	ɭ		
w		y		

Consonantes del español de Cochabamba

p	t		k	
b	d		g	
f	s	ɕ	x	
m	n	ɲ		
	r			
	ɾ			
	l	ɭ		
w		y		

En los cuadros se puede ver que en español no existe la serie aspirada ni la glotalizada de oclusivas, pero, por lo demás, los sistemas se parecen mucho porque ha habido ajustes en ambos. Si no se tomaran en consideración los préstamos del español, en el quechua de Cochabamba no habría ni /b/ ni /d/ ni /g/, es decir, toda la serie de oclusivas sonoras que se introdujeron por influencia del español. Tampoco habría una fricativa labiodental sorda: /β/. La /t/ asibilada no estaría en contraste con la vibrante simple /r/. Todos estos cambios se deben a la influencia del español. Por su parte, el español conserva la distinción entre /y/ y /ɭ/ probablemente por la influencia del quechua y donde en otros dialectos hay una vibrante múltiple, se da una asibilada.

En cuanto a las vocales, en el quechua actual de Cochabamba hay cinco vocales semejantes a las del español, pero antes sólo había tres: /i, u, a/.

No se ha hecho ningún estudio detallado sobre todas estas cuestiones, lo que antecede no es más que un esbozo muy superficial, a manera de ejemplo, que puede resultar más evocador para un latinoamericano que los ejemplos del retorromano que nos resulta un tanto distante.

Aquí sería oportuno señalar la importante contribución de Fries y Pike (1949) a la discusión sobre si los bilingües tienen un sistema fonológico o dos. Ellos opinan que, aun en el habla de un monolingüe, dos o más sistemas pueden coexistir. En algunas lenguas se encuentran secuencias fonológicas que no están de acuerdo con las pautas del resto de la lengua, que se pueden deber a préstamos o a reliquias o a elementos nuevos.

Volviendo a Weinreich, si examinamos los fenómenos de interferencia podemos identificar cuatro tipos principales:

1) Falta de diferenciación. Un hablante de español no oye la diferencia en inglés entre /sliɪp/ <sleep> 'dormir' y /slɪp/ <slip> 'resbalar' y pronuncia [slɪp] para ambas palabras.

2) Sobrediferenciación. Un hablante de quechua de Cochabamba que distingue entre oclusivas aspiradas y no aspiradas, por ejemplo *tʰantay* 'mi trapo' vs. *tantay* 'juntar', oiría muy claramente la aspiración en el inglés [tʰáy] <tie> 'amarrar', e interpretaría la /t/ no aspirada de [stáy] <stye> 'verruga' como otro fonema. Pronunciaría bien ambas palabras, por lo que la diferenciación no tendría mayores consecuencias.

3) Reinterpretación de distinciones. El bilingüe distingue los contrastes del sistema secundario por rasgos que son concomitantes o redundantes, pero que para él son significativos en su propio sistema. Por ejemplo, la palabra para 'muchos' en suizo alemán es [ˈfɪli], fonémicamente /fili/ pero el retorromano la oye como /ˈfili/ ya que lo largo de la [i:], que en alemán suizo es concomitante con su posición después de la vocal corta, se interpreta como distintivo mientras que a la brevedad (que en realidad es distintiva en alemán suizo), no se le presta atención, ya que la cantidad vocálica no es relevante en retorromano.

4) Sustitución de fonos. Los fonemas se asemejan, pero su pronunciación es fonéticamente distinta. Un ejemplo sería la /l/ del inglés, que es velarizada u oscura, y la del español, que es apicodental y no se velariza. Si un hablante de inglés pronuncia la /l/ a su manera se le entiende perfectamente, sólo se le nota un leve acento. La entonación interfiere muy a menudo, pero eso está poco estudiado.

Por lo que se refiere a la interferencia gramatical, Weinreich dice que algunos autores, como Sapir y Meillet, creen que hay poca influencia de un sistema en otros, pero otros como Schuhardt creen que una morfología puede influir en otra. Según Weinreich, las interferencias son de tres tipos:

1) Uso de las formas de una lengua en la otra. Por ejemplo, decir en un idish que está en contacto con el inglés: /nit er bAt ix/, 'no él sino yo', introduciendo el <but> 'pero, sino' del inglés. Un ejemplo parecido sería la utilización de conjunciones y preposiciones en lenguas indígenas que no las tenían, como en quechua de Cochabamba: /eraman čurakun i čaypi tričakun/, 'se pone en la era y ahí se trilla'. Independientemente de los obvios préstamos del español *era* y *trillar*, se introduce la conjunción /i/, 'y', que no existía en quechua.

2) Aplicación de relaciones que existen en una lengua y no en la otra, como el uso de un orden gramatical diferente, por ejemplo, decir en inglés: "he comes tomorrow home" en vez de "he comes home tomorrow" por influencia del alemán "er kommt morgen nach Hause".

3) Identificación de morfemas específicos, que sí pueden equivaler en unos casos pero no en otros. Al identificar un morfema específico de B con uno de A se produce un cambio en las funciones del morfema de B siguiendo el modelo de A. Los hablantes de idish identifican "ver" con "who" 'quien', y lo usan erróneamente como pronombre relativo: "der metš ver is do" en vez de "der mentš vos iz do" siguiendo el modelo de *the man who is here*, 'el hombre que está aquí'. *Ver* significa *who*, pero no se usa como pronombre relativo. Así se pueden expresar categorías de la lengua B con nuevos morfemas o establecerse nuevas categorías siguiendo el modelo de la lengua A.

Las relaciones gramaticales pueden interferir: por ejemplo, un bilingüe puede usar el orden que es normal en el suizo alemán y decir /iŋ kotšna tšapetša/ (literalmente: un rojo sombrero) en vez de /iŋ tšapetša kotšna/, 'un sombrero rojo', como se diría en retorromano.

Weinreich da varios ejemplos de falta de concordancia por influencia de la otra lengua. Un ejemplo semejante a los suyos sería el de un bilingüe de otomí y español que puede decir: *En salsa verde, rojo...*; *la persona ese; otro familia; ese muchacha; la mala hierba que lo tiene que deshierbar*, porque en otomí no hay género (Lastra, 1990).

Otro tipo de interferencia es que el bilingüe equipare un morfema o categoría gramatical de la lengua A con uno de la lengua B y use la forma de B en funciones gramaticales que adopta del sistema de A. Lo que lleva al bilingüe a establecer la equivalencia es el parecido formal o un parecido en funciones. La similitud de las formas hace que los hablantes americanos de idish identifiquen *op* 'abajo' con *up* del inglés y entonces dicen *op-rufn* para hablar por teléfono, porque en inglés se dice "call up".

Otro tipo de interferencia gramatical es el que produce la desaparición de categorías gramaticales. Se puede pensar en personas de habla inglesa que no distinguen géneros o aspectos al aprender el español o casos al aprender el alemán. Lo mismo sucede cuando hay contacto

lingüístico natural; por ejemplo, los hablantes de alemán en Texas ya no distinguen entre el dativo y el acusativo.

La transferencia de afijos de inflexión parece rara en muchas lenguas europeas. Lo que pasa, a veces, es que se toman prestadas varias palabras con el mismo afijo y entonces el bilingüe las analiza y extiende el afijo a otras de la lengua receptora. Por ejemplo, el plural *-im* del idish *pójerim* 'campesinos', *doktojrim* 'doctores' es de origen hebreo. El diminutivo inglés *-ette* de *kitchenette*, representa un morfema que ahora es productivo en inglés introducido en palabras como *statuette*, *cigarette*. Weinreich afirma que el decir que las morfologías de dos lenguas no se pueden combinar es prematuro. No tenemos ejemplos de todo un paradigma gramatical que se transfiera de una lengua a otra, pero sí de morfemas que pasan de una lengua a otra y de categorías obligatorias, como la de caso, que se abandonan por influencia de otra lengua. El autor da ejemplos de algunos morfemas gramaticales que se transfirieron directamente y en esos casos siempre las estructuras de las dos lenguas se asemejan, por ejemplo, *-s* de plural del inglés al galés: *ser-s* 'estrellas', pero ya había categoría de plural en galés.

Parecería que los morfemas con funciones gramaticales complejas se transfieren menos que los que tienen funciones sencillas. Se podría postular una escala de los grados de posibilidad de integración, desde afijos de inflexión a palabras como preposiciones, artículos y verbos auxiliares, hasta palabras de contenido como nombres, verbos y adjetivos, luego adverbios y por último interjecciones. Algo así hizo Whitney en un artículo de 1881 llamado "On mixture in language", y algo semejante hace Haugen (1950), quien señaló que en las listas de préstamos siempre hay muchos sustantivos y la razón tal vez sea léxico-semántica más bien que estructural.

Volviendo a las interferencias de relaciones gramaticales, un hablante de alemán puede decir en inglés: *This woman loves the man* siguiendo el modelo de *Diese Frau (obj.) lebt der Mann (suj.)*, que quiere decir 'El hombre ama a la mujer', de manera que dice lo contrario de lo que en realidad quiere decir. Otras veces el error es menos grave: *Yesterday came he*, siguiendo el modelo de *Gestern kam er*.

Una palabra que se transfiere de una lengua a otra está sujeta a la interferencia del sistema gramatical de la lengua receptora. Los verbos del inglés, en el español de México, se asignan a la primera conjugación, usando la terminación *-ear*: *formatear*. El procedimiento más conocido es la adaptación gramatical de los préstamos. Se les asigna género a los nombres cuando la lengua receptora tiene género, por ejemplo, en el español de México se dice *el lunch*, *el suéter*, *el cassette*, *el folder* y en la frontera se dice *la troca*. Habría que estudiar qué razones estructurales o de otra índole hubo para que se les asignara el género a los préstamos.

Esto contrasta con otros casos, en los que *ex profeso*, se conserva la gramática de la lengua donadora. En inglés se conservan los plurales del latín: *formulae, data, alumni, alumnae*, etc., es decir, se hace alarde de saber no sólo la palabra sino la gramática de la otra lengua.

Sobre interferencia léxica, Weinreich nos dice que un vocabulario puede interferir en otro de varias maneras. El de A se puede transferir a B o los morfemas de B se pueden usar en funciones que siguen el modelo de A, con cuyo contenido se identifican. En el caso de compuestos, los dos procesos se pueden combinar. Lo más común (*transferencia léxica*) es que se transfiera una secuencia de fonemas de una lengua a la otra, y si el hablante no analiza la forma, lo que para el lingüista es un compuesto, se transfiere como si fuera una sola palabra. Por ejemplo, en alemán de Pennsylvania *holishmok* < holy smoke! (expresión exclamativa); en italiano americano *azzoraiti* < that's all right 'está bien'. A veces la palabra que se transfiere se parece mucho a las formas de la lengua receptora, como en francés de Luisiana: *gimbleur* < gambler 'jugador', francés canadiense *baque*: *C'est son père qui le baque*, porque en inglés se dice *back* 'espalda, detrás' en el sentido de 'apoyar': 'Es su padre el que lo apoya'. En estos casos los préstamos parecen integrados aunque sean recientes.

El segundo tipo de interferencia, que podemos llamar *extensión semántica*, extiende el uso de una palabra en la lengua receptora por influencia de la donadora: en ruso la expresión *úroven* comprende cualquier concepto de 'nivel' abstracto o concreto. En yakut, *tahym* significaba 'nivel de agua'. Por influencia del ruso, *tahym* ahora significa cualquier tipo de 'nivel'. A veces las formas de las dos lenguas se parecen y por eso se afecta el significado, como en el caso del español de Colorado en el que *ministro*, 'miembro del gabinete presidencial', adquirió el significado adicional de 'eclesiástico protestante', por influencia del inglés *minister*.

Cuando las formas son iguales es difícil saber si se trata de transferencia de formas o de extensión de significado, como en el caso del noruego americano *korn*, usado en el sentido de 'maíz'. Antes significaba "grano". No sabemos si se introdujo *korn* del inglés o se extendió el significado de la palabra noruega.

Para los compuestos hay tres tipos de interferencia posibles:

1) Se transfieren habiéndolos analizado: por ejemplo, en inglés de la Florida: *objetores conscientes* del inglés *conscientious objectors*.

2) Reproducciones equivalentes como *rascacielos*, del inglés *sky scraper*. En este caso se trata de *calcos*, que pueden ser de tres tipos:

a) Calcos propiamente dichos, como *estar derecho* por *to be right*, en el sentido de 'tener razón'.

b) Calco semántico, como *father land*, usado como traducción del latín *patria*.

c) Acuñaación por préstamo, como en idish *mitkind*, algo así como *fellow-child* para *sibling*, un término en inglés que significa 'hermano', sin distinción de sexo.

También hay casos en que sólo la combinación es rara, como en francés *escalier de feu* para *fire staircase* o *fire escape*, en vez de *escalier de sauvetage* (escalera de emergencia en caso de incendio). Aquí se usa *feu*, 'fuego', en vez de *incendie*, 'incendio', que hubiera sido lo apropiado. Otro ejemplo es la forma del alemán de Pennsylvania *yeswell*, 'seguro', formada sobre el alemán *yawell*.

3) Transferencia de una parte y reproducción de otra, como en el español de la Florida: *pelota de fly* del inglés *fly ball*. También hay híbridos en los que el tema se transfiere de la lengua modelo y el afijo de derivación es de la lengua receptora. Ejemplos semejantes a los que da Weinreich serían el uso de verbos del español en el náhuatl moderno, tales como *molestar-oa*, 'molestar', y los nahuatlismos como *pepena-r*, *apapacha-r*.

Hay casos de topónimos traducidos. Weinreich habla de varios casos y se sabe por ejemplo que en Oaxaca, México, se emplean formas nahuas que son traducción de las formas otomangués de las poblaciones subyugadas. A veces los apellidos se cambian como resultado de la emigración: por ejemplo, el idish *Rabinóvits*, en Estados Unidos, se convierte en *Robbins*.

El vocabulario que se introduce en una lengua por medio de préstamos no es sólo una añadidura sino que afecta a algunos campos semánticos. Por ejemplo, *giobba* en el italiano americano del inglés *job*, no corresponde a ninguna de las palabras siguientes del italiano: *arte*, *mestiere*, *professione*, *impiego*, *occupazione*. Coincide parcialmente con *impiego* y *lavoro*; entonces, al usar *giobba* se restringe el uso de *impiego* y *lavoro* por la influencia del inglés.

Cuando se introduce una palabra nueva, al principio se usa tanto la antigua como la nueva, pero después se restringe el uso de la antigua o se descarta por completo. Por ejemplo, en el idish hablado en cualquier parte del mundo se usa *advokát* (la palabra antigua) para designar a un abogado, mientras que en Estados Unidos se le llama *lójer* (la palabra que viene del inglés *lawyer*). Un ejemplo de una palabra que se descarta sería *gazeta*, la palabra portuguesa que actualmente en Estados Unidos los inmigrantes portugueses han sustituido por *papel*, debido a la influencia del inglés *paper*.

Si la especialización se produce cuando las palabras están relacionadas genéticamente se habla de dobles, como en español: *causa*: *cosa*, ambas del latín, o el idish *kíbuts* del hebreo medieval, comunidad y *kibúts*, que significa un kibutz actual en Israel.

Se aceptan préstamos por necesidad de designar objetos, personas o conceptos nuevos, pero hay otras razones, como la creación de otra forma

para evitar homónimos, el deseo de tener más sinónimos, la diferenciación insuficiente de campos semánticos, el prestigio social, el descuido.

La forma de los préstamos adaptada a la forma de la lengua receptora o siguiendo las pautas de la donadora no se puede explicar en términos lingüísticos solamente, sino que tiene su origen en factores socioculturales muy complejos.

Weinreich habla de lo que llama interferencia total: no hay una manera fácil de describir el impacto de una lengua sobre otra en el habla de los bilingües. Lo único que se puede hacer es describir las interferencias y tabular su frecuencia. Algunas formas de interferencia se estimulan por la similitud en las formas, otras se evitan por la disparidad entre ellas, pero el impacto total no se puede predecir con los datos lingüísticos solamente. El número de interferencias varía según el tópico, el grado de formalidad, el interlocutor, etc. En un periódico en idish publicado en Estados Unidos había más préstamos del inglés en los anuncios y menos en la página editorial, por ejemplo.

Un *desplazamiento lingüístico* es el cambio del uso habitual de una lengua al uso habitual de otra. Weinreich se pregunta si el habla de un bilingüe puede sufrir la influencia de la otra lengua poco a poco al grado de que al final ya no haya distinción entre su manera de hablar y la de los hablantes monolingües de la otra lengua. Da ejemplos de alternancia de códigos y dice que esto puede ser una transición entre el uso de una lengua y una segunda lengua, pero no profundiza sobre el tema.

En ocasiones, los bilingües no saben en qué lengua están hablando. La distinción se borra temporalmente y esto se debe a la mezcla de las gramáticas, que puede ser una manera de cambiar de lengua permanentemente.

También se da el caso de que surjan lenguas nuevas. Aquí se refiere a los *pidgins* y *criollos*. Para que efectivamente se pueda definir un criollo como una lengua nueva debe tener las siguientes características o algunas de ellas:

- 1) Ser diferente en forma de A y de B.
- 2) Tener estabilidad en la forma, después de la fluctuación inicial.
- 3) Tener algunas funciones además de ser lengua de contacto; usarse en la familia, por ejemplo, o tener alguna función formal.
- 4) Que los hablantes mismos consideren a la lengua como diferente de A y B.

Por lo que respecta al individuo bilingüe, Weinreich señala que la aptitud del individuo para aprender una segunda lengua es un factor que hay que tomar en cuenta al examinar su comportamiento como bilingüe.

En cuanto a la alternancia de códigos, Weinreich tiene muy poco que decir y cree que, por lo menos en teoría, si el bilingüe incluye expresiones

de otra lengua dentro de una misma oración, las marca explícitamente, como si fueran citas, mediante una pequeña pausa, cambio de tempo, etc. Esto es lo que últimamente Sankoff y Poplack llaman *flagging* y que podemos denominar *señalamiento*, pero en realidad Weinreich apenas si toca el tema, puesto que no se consideraba que las alternancias pudieran ser sistemáticas.

Para establecer cuál es la lengua dominante para un individuo hay que medir su grado de habilidad en comprensión y expresión en cada lengua e investigar qué lengua usa como habla interior, por ejemplo, en qué lengua suma o sabe las tablas de multiplicar. También es importante indagar si el bilingüe sabe leer y escribir en las dos lenguas, el orden de aprendizaje de las lenguas y la edad que tenía cuando aprendió cada una. Asimismo se tiene que saber cuál lengua le es más útil en la comunicación, la actitud que tiene hacia ellas, el prestigio de cada una y su valor literario.

Propone que se estudie a los bilingües haciendo cuadros con una configuración de predominio que incluya todos los factores antes mencionados, para poder correlacionar cada factor o la configuración total con distintos tipos de interferencia.

Menciona, como ejemplo de un bilingüe coordinado (pero que decía no ser totalmente bilingüe, aunque se esforzó por serlo), el caso del antropólogo austriaco, Lowie, quien vivió en Estados Unidos desde los diez años. Según Lowie (1945), es difícil dominar una lengua y aún más dominar dos. Un bilingüe tiene más dificultad que un monolingüe al usar cualquiera de las dos lenguas, pero en compensación percibe algunas cuestiones más vívidamente que los monolingües.

Según Weinreich, el trasfondo sociocultural del contacto lingüístico es de suma importancia. Hay casos de bilingüismo que son aislados que pueden ser interesantes para el estudio de fenómenos de interferencia. Pero en el estudio de bilingüismo de grupos las idiosincrasias individuales no resaltan y adquieren particular interés los hábitos lingüísticos del grupo como tal.

Cuando se examina detalladamente una situación de contacto lingüístico, la relación entre las condiciones socioculturales y los fenómenos lingüísticos es evidente. Weinreich da el ejemplo del bilingüismo existente en una región suiza donde se habla el retorromano y el alemán. Hace mil años que las lenguas están en contacto y la comunidad es casi totalmente bilingüe. El territorio es lo que queda de un área mayor sujeta a la germanización continua. Los hablantes de retorromano saben no sólo el alemán estándar, sino también el *schwyzerdütsch* (alemán suizo). El alemán estándar se enseña en la escuela. Hay casamientos entre los retorromanos y personas que son hablantes nativas de alemán, por lo tanto el bilingüismo empieza a edad temprana. No hay fronteras claras en esta situación de

contacto y además no hay ninguna ciudad retorromana que sirva de centro cultural.

Como resultado del uso de las dos lenguas para las mismas funciones, los niños a menudo aprenden ambas de las mismas personas, es decir, de sus padres. Por lo tanto, adquieren sus errores junto con las lenguas. Esta situación difiere de la de Suiza occidental, donde están en contacto el francés y el alemán y donde también hay bilingüismo, pero los niños aprenden cada lengua al hablar con distintas personas que son, además, hablantes nativos.

En la región retorromana, en cambio, ya casi no hay distinción entre lengua materna y segunda lengua. Va aumentando el número de hablantes del alemán, como se ve en los datos del censo, y además hay monolingües en alemán, pero no en retorromano.

Sería de esperarse que los hablantes nativos de retorromano, al aprender el alemán, dejaran que su lengua materna influyera sobre la segunda lengua, pero no sucede esto. Al contrario, el romanche está lleno de préstamos del alemán, pero no viceversa. No hay ningún valor social que favorezca al retorromano "puro". El interlocutor de todos modos entiende los préstamos del alemán. Lo contrario sucede en el occidente, donde los préstamos son del francés al vernáculo alemán.

Las funciones de las lenguas en una comunidad bilingüe se pueden analizar de varias maneras. Weinreich cita a Schmidt Rohr (1932), quien propone estudiar cuál lengua se usa en cada ámbito. Propone estudiar los ámbitos siguientes: la familia, lugares de diversión (parques, clubes, centros de reunión, etc.), escuela (salones de clase, patios, pasillos, etc.), iglesia, literatura, prensa, ejército, juzgados y burocracia.

Es importante saber si una lengua se enseña en la escuela, no tanto por lo que la escuela logra en sí, sino por las actitudes que refleja este hecho. La escuela puede servir para que no haya préstamos indiscriminados.

Si uno se da cuenta de que su lengua no es apropiada para todas las funciones, no le importará la interferencia. La descripción de la situación lingüística debe incluir datos sobre cuál es la lengua materna, es decir, la que se aprende primero, porque es evidente que ésta es la que se resiste más a la interferencia.

En un grupo bilingüe puede haber hablantes nativos de A y de B y un grupo intermedio que aprende ambas al mismo tiempo. Las funciones de cada lengua se tienen que describir por separado para cada subdivisión dentro del grupo bilingüe o para todo el grupo en conjunto. Hay comunidades bilingües en Suiza, por ejemplo, donde todos los habitantes son hablantes nativos del vernáculo alemán, pero saben además el francés. Hay otras áreas donde hay diglosia (vernáculo alemán y ale-

mán estándar) y el alemán estándar tiene funciones limitadas y no es nativo. La importancia psicológica del orden de aprendizaje de las lenguas es importante.

En una situación de bilingüismo donde hay contacto entre grupos de distintas lenguas maternas, la división en grupos generalmente va unida a algún otro factor de orden social, por ejemplo:

1) Área geográfica: montañas u otra barrera natural, y bilingüismo para los contactos comerciales entre los dos grupos.

2) Grupos de inmigrantes: la lengua de los inmigrados está sujeta a la interferencia, a pesar de ser la primera lengua.

3) Grupos étnicos: inmigrantes que se han quedado mucho tiempo y no se han asimilado, como los judíos en Europa.

4) Religión (por ejemplo, en Suiza, donde los católicos hablan francés y los protestantes alemán).

5) Raza (como en Brasil, donde hay pocos casamientos entre japoneses y brasileños, pero sí hay mezcla de brasileños con alemanes).

6) Sexo (aparece raramente como factor de división, pero se sabe que en las Antillas, los caribes capturaron arahuacas para casarse con ellas).

7) Edad: cuando hay desplazamiento de lenguas, los jóvenes ya no saben la lengua de los padres.

8) Estatus social: se da en raras ocasiones, como en Java, donde la nobleza habla noko y los plebeyos, kromo.

9) Ocupación: a veces algunos grupos tienen una lengua especial, por ejemplo los comerciantes de ganado en Alsacia son judíos y hablan un tipo especial de idish.

10) Ambiente rural vs. urbano: combinación de factores sociales de ocupación y de geografía.

También hay casos de contacto lingüístico en los que la división de lenguas no corresponde a ningún otro factor. En Suiza no corresponden las costumbres, maneras de hilar, etc., con las fronteras lingüísticas, es decir, las fronteras lingüísticas y las culturales no coinciden.

Weinreich propone el término *lealtad lingüística* que corresponde, aproximadamente, hablando de lenguas, a lo que es el nacionalismo cuando hablamos de nacionalidad. Es el estado de ánimo en el que una lengua adquiere una posición elevada y digna de ser defendida en la escala de valores de un grupo. La lengua se vuelve un símbolo y una causa y la gente es capaz de organizarse para resistir cambios en las funciones de su lengua (por amenaza de desplazamiento de dicha lengua) o en su estructura o vocabulario (por interferencia). Los fenómenos de purismo, estandarización, lealtad lingüística y otros mecanismos de defensa son importantes y requieren estudio y descripción en sociolingüística.

2. EL BILINGÜISMO SEGÚN HAUGEN

Pasemos ahora a examinar el libro de Haugen. Se titula *Bilingualism in the Americas*, pero estudia el tema en general. Para Haugen, igual que para Weinreich, el término bilingüe incluye no sólo a la persona que sabe dos lenguas sino también al trilingüe o multilingüe, ya que los problemas de aprendizaje, interferencia, préstamos, etc., son los mismos tratándose de dos o más lenguas. El término tampoco especifica cuánto tiene que saber de cada lengua el bilingüe. Haugen propone que tal vez tiene que ser capaz de producir enunciados enteros en su segunda lengua para que se le considere bilingüe. Pero para algunos propósitos se puede incluir el bilingüismo pasivo o el conocimiento de dialectos mutuamente inteligibles. De todos modos es necesario establecer el grado de conocimiento que la persona tiene de cada lengua y la distancia lingüística entre las variedades en cuestión.

El problema para el bilingüe es mantener las lenguas separadas y su éxito depende de factores psicológicos y sociales. La mayoría de los bilingües no tiene éxito, por eso el bilingüismo en cierto modo es un problema. Así surgen las interferencias que pueden ser inconscientes o deliberadas, individuales o características de toda un área.

El examen de lo que sucede cuando se está aprendiendo una segunda lengua, cómo se aprende a distinguirlas, saber si el bilingüe posee dos códigos o si se fusionan, qué sucede cuando pasa de una lengua a la otra y qué efectos tiene la alternancia de códigos sobre su claridad de pensamiento, son temas de estudio para la psicolingüística. En cambio la etnolingüística (ahora diríamos más bien la sociolingüística) debe estudiar las circunstancias en las que se da el aprendizaje de una segunda lengua y el uso de ambas. Por su parte, la ciencia política se ocuparía, según Haugen, de estudiar los sistemas de educación para las minorías, lo que en la actualidad pertenece al campo de la planificación lingüística, que es una de las aplicaciones de la sociolingüística. Todo esto nos lleva a estudiar los problemas de métodos de enseñanza, estandarización de las lenguas y reformas de ortografía que también son aplicaciones de la sociolingüística en asociación con otras disciplinas.

Para analizar los fenómenos lingüísticos del bilingüismo hay que identificar la forma del modelo (la forma original en la lengua donadora) y la forma de la réplica (la forma resultante en la lengua receptora), y analizarlas en términos de los dos sistemas lingüísticos. En la práctica no es fácil decidir si se trata de un préstamo o de una alternancia; la única manera de averiguarlo es preguntarles a los informantes, pero puede haber casos ambiguos. Se trata de distinguir entre *langue* y *parole* o entre código y mensaje. Es decir, si alguien dice una palabra en la otra lengua, puede tratarse de un préstamo momentáneo, como ahora se diría, o de un

préstamo establecido. Haugen hace distinciones precisas entre: 1) alternancia de códigos; 2) interferencia (traslape entre dos lenguas); 3) integración (uso común del material de una lengua en la otra). Se trata de hacer descripciones de ambas lenguas señalando en qué aspectos se asemejan y en cuáles se diferencian, aunque para cuestiones pedagógicas las diferencias son obviamente las más importantes. De estos estudios nacen los análisis contrastivos para fines de enseñanza de lenguas que fueron populares en las décadas de los cincuenta y sesenta, y que posteriormente perdieron vigencia, pero que últimamente han vuelto a resurgir. Haugen describe detalladamente cómo deben hacerse estos análisis e introduce terminología para los diferentes fenómenos de interferencia y de integración. Aquí no damos los detalles porque creemos que basta con la terminología introducida a propósito del libro de Weinreich.

3. LA ALTERNANCIA DE CÓDIGOS Y LOS PRÉSTAMOS

Ahora examinaremos la contribución de algunos otros autores importantes que han estudiado el bilingüismo y daremos más ejemplos de los resultados del contacto entre lenguas americanas.

Probablemente la persona que más se ha ocupado del bilingüismo últimamente es Shana Poplack, con quien también colaboran otros lingüistas, entre ellos David Sankoff. En un artículo de 1982 Poplack hace un resumen de estudios recientes sobre el bilingüismo. No está de acuerdo con quienes declaran que el español de los Estados Unidos está perdiendo el género o las distinciones de tiempo y modo, ni con quienes afirman que los préstamos del inglés están empobreciendo la lengua. Poplack dice que estas afirmaciones no se basan en hechos empíricos y que la mayoría de ellas son desviaciones de una supuesta norma, aunque dicha norma no haya sido investigada previamente. La tradición de la investigación científica de la lengua hablada, cuyo exponente más importante a últimas fechas es William Labov, no ha tenido influencia sobre las obras de los autores que ella critica. Examina el habla de una comunidad puertorriqueña de Nueva York y llega a la conclusión de que el conocimiento del inglés de estos bilingües sólo se refleja en el uso de préstamos bien integrados, pero que la gramática se mantiene intacta.

En otro estudio (en prensa), Poplack se ocupa de cuestiones de metodología que están muy relacionadas con las que trata Labov. Su objetivo es conseguir datos que sean sociológicamente representativos y etnográficamente completos porque a menudo se tienen pocos datos de muchos hablantes o muchos datos muy detallados de pocos. En su proyecto, Poplack trató de obtener una gran cantidad de datos de numerosos

hablantes. Estudia el francés que se habla en la región de Ottawa-Hull en cinco comunidades diferentes, con objeto de examinar la naturaleza del contacto con el inglés. Era importante tener muestras de todas las edades y de ambos sexos. Se utilizó un sistema de muestreo al azar basado en una lista de direcciones. Los domicilios seleccionados eran asignados al entrevistador, que trataba de localizar francófonos nativos del área que quisieran ser entrevistados. Francófono se definía como de etnicidad francocanadiense, deseoso y con la habilidad para sostener una conversación larga en francés. Poco a poco se fueron llenando las cuotas del tipo de persona que se deseaba entrevistar.

En total se obtuvieron 270 horas de grabaciones. Muchas de las entrevistas son excelentes y duran entre dos y cinco horas y contienen narraciones, folklore, cantos, juegos, discusiones y otros ejemplos de habla no formales y algunos de habla formal. Las entrevistas se transcribieron directamente a la computadora sin detalles fonéticos, en ortografía francesa, pero respetando la manera en la que se decían las cosas, por ejemplo, si el informante decía *à école*, 'en escuela' en vez de *à l'école*, 'en la escuela', se transcribe como lo dijo, sin corregir. Los préstamos del inglés se transcriben con ortografía inglesa. La alternancia de códigos, que es uno de los puntos que más le interesa a la autora, se señala de manera especial.

Tanto Poplack como Sankoff son muy cuidadosos en su manera de distinguir entre interferencias, alternancias de códigos, integración del material de otra lengua en la lengua que es el objeto de estudio, y convergencia. Aunque ya se ha explicado todo esto al hablar de las obras de Weinreich y Haugen, no está de más hacerlo de nuevo, dando los ejemplos de estos autores, ya que las distinciones son de suma importancia.

Según Poplack y Sankoff (1984), una forma que pasa de una lengua a otra pierde poco a poco su carácter de elemento extraño para convertirse en uno incorporado. Durante esta transición, que puede durar meses, años o generaciones, es difícil reconocer los préstamos. Su integración al sistema de la lengua receptora es un aspecto de su estudio; otro aspecto es el proceso sociológico de su aceptación. Para identificar el material que se tomó prestado de otra lengua no basta comparar el dialecto en cuestión con la lengua estándar o con el de otra comunidad que no está en contacto con la lengua donadora. Se pueden producir formas en dos lenguas mediante otros procesos, de los cuales el más importante es el de la alternancia de códigos, es decir, el uso alternado de dos lenguas en el discurso o hasta dentro de la misma oración sin que haya influencia de la segunda lengua en los trozos de discurso que pertenecen a la primera y viceversa. Hay que distinguir entre préstamos permanentes y préstamos momentáneos; estos últimos pueden deberse a que el bilingüe no se acuerde de una palabra en la lengua que está hablando y por lo tanto la

dice en la otra. Esto es, pueden deberse a falta de competencia en la lengua que se está empleando. Weinreich le llamaría a esto interferencia.

Para caracterizar a los préstamos podemos emplear cuatro criterios:

1) Frecuencia de uso: mientras más se emplee una palabra de otra lengua y mientras más personas la usen, será más razonable considerarla incorporada a la lengua receptora.

2) Desplazamiento del sinónimo equivalente en la lengua receptora.

3) Integración morfofonémica y sintáctica. Si el elemento en cuestión tiene la forma fonológica de la lengua receptora, se usa con los afijos apropiados y pertenece a una categoría sintáctica al funcionar en oraciones como palabra nativa, se puede considerar integrado.

4) Aceptabilidad. Si los hablantes nativos juzgan que una palabra de la lengua donadora es apropiada para designar algo y si no se dan cuenta de su origen, es señal de que ya forma parte del léxico.

Sin embargo, estos criterios a veces no funcionan y se necesita hacer estudios en más lenguas para probar su efectividad. El papel de los bilingües en contraste con los monolingües o de los viejos en contraste con los hablantes jóvenes en la propagación de los préstamos, no se ha estudiado empíricamente.

Sobre la asignación del género, Poplack y Pousada (1982) examinaron el español puertorriqueño y el francés de Montreal. Tanto niños como adultos les asignan género a los nombres, y éste concuerda con el género fisiológico de las realidades designadas. Generalmente se da a los préstamos el mismo género que tienen en la otra lengua, pero también depende de la forma fonológica de la palabra, sobre todo en español, lo que prueba que la asignación de género es específica para cada lengua y hasta para cada dialecto. Una vez que se le asigna género a un nombre toda la comunidad está de acuerdo. Por ejemplo, en Madrid se dice *la hamburguesa* y en Nueva York *el hambérguer*.

Gumperz fue uno de los primeros sociolingüistas que se dio cuenta de la importancia de estudiar la conmutación de códigos, así como de equiparar el fenómeno al cambio de estilo en el habla de los monolingües. Junto con Blom, en un artículo de 1972, examina la situación en Hemnesberget, una pequeña comunidad de unos 1 300 habitantes, artesanos, madereros y constructores de embarcaciones, en el norte de Noruega. Casi todos los residentes son hablantes nativos del dialecto, llamado ranamal, que tiene mucho prestigio. La educación formal, sin embargo, se lleva a cabo en la lengua estándar, llamada bokmal. La gente habla tanto el estándar como el dialecto y cree que se debe hablar uno u otro y no mezclarlos. Los autores descubrieron que inconscientemente sí se alternan los códigos, sobre todo en el caso de un grupo de estudiantes. En este

artículo se aprecia que la conmutación en sí misma tiene un valor comunicativo.

En su libro de 1982, Gumperz afirma que las alternancias de códigos ocurren cuando los elementos en cuestión forman parte del mismo acto de habla y están relacionados semántica y sintácticamente. Le interesa estudiar la información semántica que conlleva la conmutación de códigos. Ésta, desde luego, no implica que el hablante no sepa bien las lenguas en cuestión.

Señala que hay que separar el estudio de la alternancia de códigos del uso de préstamos que forman parte de una lengua aunque provengan de otra. Los préstamos se tratan como parte del léxico, toman los morfemas correspondientes y entran en construcciones sintácticas. Cuando se trata de conmutación lingüística hay yuxtaposición significativa de lo que los hablantes deben procesar consciente o subconscientemente según las reglas de dos sistemas gramaticales diferentes.

Este fenómeno no es idiosincrático, aunque se produce en situaciones de cambio, donde las identidades étnicas y sociales no son fijas. Pero si los hablantes interpretan la alternancia y pueden categorizar a otros con base en sus cambios de código, debe haber regularidades.

Los cambios de código se dan dentro de redes cerradas de comunicación. Gumperz da ejemplos de bilingüismo e identifica lo que llama la lengua de "nosotros" vs la lengua de "ellos". La primera es la que se usa generalmente con parientes y amigos. La otra es la que se usa con extraños o en situaciones formales. Los bilingües conversan entre sí empleando la conmutación de códigos de manera semejante en tres casos examinados por él: estudiantes hablantes de hindi en los Estados Unidos, chicanos y eslovenos austriacos. Gumperz hace una tipología preliminar y advierte que al citar a alguien se emplea la lengua del que se cita; se cambia de lengua para dirigirse a un nuevo interlocutor; se cambia de lengua para las interjecciones, para reiterar o ampliar un mensaje; se emplea la lengua de "nosotros" para comunicar algo personal y la de "ellos" para comunicar algo más objetivo, o para señalar distancia entre el hablante y el interlocutor. Es decir que la conmutación de código es un fenómeno del discurso en el que los hablantes emplean la yuxtaposición de dos lenguas para expresarse: es un recurso y no una limitación.

Probablemente el artículo más conocido sobre conmutación de códigos y el que sentó las bases para muchos estudios posteriores es uno de Poplack que data de 1980, intitulado "Sometimes I'll start a sentence in Spanish and termino en español". Se trata de un trabajo sobre puertorriqueños que viven en la calle 102 de East Harlem, en Nueva York. Para realizarlo se llevó a cabo observación participante, análisis de actitudes y análisis sociolingüístico de la alternancia de códigos. En este barrio hay

tres maneras de comunicarse: en español, en inglés y alternando los códigos. Poplack nos da ejemplos de la diferencia entre alternancia de códigos y préstamos: *Leo un magazín*, 'Leo una revista' y *Me iban a ley hf*, 'Me iban a despedir', son ejemplos de alternancia de códigos, en tanto que *Leo un mayasíj*, *Me iban a dar léiof* son ejemplos de español con préstamos del inglés. Puede haber varios grados de integración a la lengua predominante. Por ejemplo, *Es posible que te mogueen*, 'Es posible que te asalten'. En ese ejemplo hay integración fonológica, morfológica y sintáctica y, por lo tanto, se trata de un préstamo. En el caso de las alternancias, Poplack sostiene que hay dos restricciones:

a) La restricción del morfema libre: se alterna después de cualquier constituyente con tal de que dicho constituyente no sea ligado.

b) La restricción de equivalencia: las alternancias se dan donde la yuxtaposición de los elementos de las dos lenguas no violen las reglas gramaticales de ninguna de ellas. Es decir, no hay alternancia si las dos lenguas no coinciden en estructura.

Para no violar la restricción de equivalencia, según Poplack y Sankoff (en prensa), hay cuatro procedimientos: 1) alternar donde sí hay equivalencia; 2) señalar la alternancia; 3) utilizar préstamos momentáneos, y 4) insertar constituyentes.

Ya hemos dado ejemplos de alternancias. Los señalamientos se llevan a cabo con pausas, titubeos, repetición o comentarios metalingüísticos. Los señalamientos son muy frecuentes en el francés de la región de Ottawa-Hull, por ejemplo: *Mais je te gage par exemple que... excuse mon anglais, mai les odds sont là*, 'Pero te apuesto por ejemplo que... perdona mi inglés, pero la ventaja está ahí' (Poplack, 1988).

Poplack y Sankoff nos recuerdan que metodológicamente el único camino a seguir en el estudio del comportamiento de los bilingües es obtener grabaciones de su habla para saber efectivamente en qué consiste el uso. Se trata de examinar de manera sistemática las lenguas tal y como se usan en la comunidad que se estudia. Es decir, si estuviéramos, estudiando a los bilingües puertorriqueños de East Harlem tal como lo han hecho ellos, tendríamos que saber cómo se habla el inglés en East Harlem y de muy poco nos serviría saber cómo se habla en Londres. Asimismo, tendríamos que tener una buena descripción del español de esa comunidad y no valernos de descripciones académicas. Es importante saber cómo son los dialectos que están en contacto. Aunque se hayan hecho trabajos usando otras metodologías, tales como elicitación, tests de reacciones subjetivas y hasta introspección, en el caso de lingüistas bilingües, éstos no son más que indicios indirectos de cómo se comporta el bilingüe en situaciones reales. Las intuiciones de los bilingües pueden llevarnos a conclusiones falsas, y si algo nos ha enseñado la sociolingüística

es que los ejemplos aislados no ayudan para el estudio de las pautas recurrentes en la interacción diaria, y que aunque haya algunas estructuras aceptables hasta cierto punto, no son muy importantes si se producen rara vez.

Cuando los bilingües van a combinar dos lenguas en una sola oración, tratarán de evitar las incompatibilidades que hay entre la estructura de ambas. Por ejemplo, en náhuatl se diría *kʷalli λakaλ*, 'hombre bueno', usando el orden ADJ + N, mientras que en español el orden es inverso; *kʷalli hombre*, u *hombre kʷalli* y *bueno λakaλ* y *λakaλ bueno* serían todas combinaciones que violan las estructuras de una de las dos lenguas. En otros contextos, como dicen Sankoff y Poplack, habría dificultades fonológicas para afijar morfemas de una lengua a los temas de la otra. Hay además problemas semánticos y de otra índole. En los estudios sistemáticos se ha visto que los bilingües tratan de evitar estos problemas alternando los códigos cuando las estructuras son equivalentes (éste sería el caso de las abundantes alternancias entre los puertorriqueños), señalando las alternancias (como en el caso canadiense) por medio de préstamos momentáneos y la inserción de constituyentes.

Es interesante hacer notar la diferencia entre las pautas de los bilingües puertorriqueños que estudió Poplack y las de los canadienses. En ambos casos, el inglés es la lengua donadora. La estructura del francés y del español son muy parecidas tipológicamente, pero en el caso canadiense no se dan alternancias del tipo puertorriqueño sino que casi siempre se señalan, por lo que la estructura no parece ser determinante. Para los puertorriqueños el estilo de alternancia los identifica como comunidad, para los francocanadienses es importante llamar la atención sobre la alternancia y así evitan al mismo tiempo las dificultades gramaticales.

En cuanto a los préstamos, hay que recordar que los monolingües usan préstamos establecidos en tanto que los préstamos momentáneos son empleados sólo por los bilingües y no siempre están fonológicamente integrados. Son una especie de alternancias de una sola palabra, por lo general sustantivo, pero también verbo, adverbio o adjetivo. Para referirnos a otra situación dentro del contexto cultural de Latinoamérica, damos a continuación ejemplos tomados del quechua de Cochabamba, dominado por el español (Lastra, 1965).

En 1963 se hicieron unas grabaciones de transmisiones radiofónicas en quechua en las que unos dirigentes campesinos hablaban *impromptu*. Sin haber hecho un estudio comparativo entre el habla de estos dirigentes y la de otros cochabambinos, podemos darnos cuenta de que algunos de los préstamos que emplean son probablemente momentáneos. En los siguientes ejemplos los subrayamos:

1) *čay eskuwela wasisqa de oy adelante aswan mehör templo de sabidu-*

riya q'ala wawasniykupah tukuy q'ala inalfabetos hatučah funasnintin ña-winkuta q'awarinankupah deseayku.

'Esas escuelas de hoy en adelante mejor templo de sabiduría para todos nuestros hijos absolutamente analfabetos, hombres grandes incluso sus ojos para que vean nuestro deseo.'

Por otra parte, *eskuwela* y *mehór* se consideran integrados porque son frecuentes en otros textos.

2) *čaykunas kahtin, yakus, ayuda téhnika, abonos kahtenqa poqočis-qayku aškata.*

'Cuando haya esas cosas: aguas, ayuda técnica, abonos, cuando haya, haremos producir mucho.'

3) *apačisqayku sentros minerosman, hatučah siyudadesman, čay may-pičos kompañerosniyko obreros fabriles, obreros petroleros, obreros mineros y tukuy clase obreros čay kunan alimentakunankupah.*

'Mandaremos a los centros mineros a las grandes ciudades ahí donde nuestros compañeros obreros fabriles, obreros petroleros, obreros mineros y toda clase de obreros para que se alimenten.'

Probablemente *kompañero* y *siyudad* ya se pueden considerar integrados.

Sankoff y Poplack (en prensa) dicen haber realizado estudios de otras lenguas donde lo que abunda son los préstamos con inflexiones, demostrativos, cuantificadores y artículos de la lengua matriz; es el caso del bilingüismo tamil-inglés y otros casos donde los préstamos momentáneos están señalados, como sería el caso del finlandés-inglés.

Además, encontraron otra estrategia para la conmutación de códigos, la que llaman *inserción de constituyentes*, que difiere de la alternancia porque no existen problemas de orden de palabras; simplemente se inserta un constituyente de una lengua en la oración de la otra. Éste es el caso del bilingüismo árabe-francés, que también han estudiado Sankoff y Poplack. Se inserta dentro de la matriz árabe una frase nominal francesa con inflexiones apropiadas de género y número.

A nivel metodológico, es difícil saber qué mecanismo ha producido una oración bilingüe. Una palabra de una lengua en una oración que está por lo demás construida con elementos de otra lengua se puede analizar como préstamo momentáneo, especialmente si no requiere inflexión según las reglas de la lengua de la matriz; también se puede considerar como la inserción de un constituyente mínimo si está en una posición apropiada. Se puede analizar como dos alternancias si está situada entre dos sitios donde hay equivalencia o puede constituir una alternancia señalada si va acompañada del marcador adecuado dentro del discurso. Sin embargo, el uso de metodología cuantitativa, cuando se aplica sistemáticamente, puede esclarecer estas ambigüedades superficiales.

Como ya dijimos, en su artículo de 1980, Poplack afirmaba que había dos restricciones, pero en una comparación que hace entre las alternancias de East Harlem y las de Ottawa-Hull se viene abajo su restricción del morfema libre y no viene mucho al caso la restricción de equivalencia porque los canadienses señalan las alternancias cada vez, de manera que no es pertinente notar en qué lugar las efectúan (Poplack, 1988).

En East Harlem las alternancias de códigos son parte del repertorio de la comunidad. Son frecuentes y no se señalan en 97% de los casos, es decir, no hay ningún comentario, se alterna con naturalidad, los bilingües no repiten lo que dicen en una lengua en la otra, no insertan sustantivos aislados en material de la otra lengua y no alternan por no poder traducir algo o porque se exprese mejor algo étnico en español.

Para poder cambiar de una lengua a la otra se tienen que resolver problemas de orden y no puede haber mezclas fonológicas. Hay tres clases de alternancias: preguntas finales al término de la oración, oracionales e intraoracionales. Cada una requiere más conocimientos de la lengua que la anterior.

Es difícil distinguir entre préstamo y alternancia si el bilingüe pronuncia todo con la fonología del español, y sobre todo si la forma no lleva sufijos. Además, se dan casos de aprendizaje incompleto y de interferencia. Para poder distinguirlos, se hicieron análisis de frecuencia de palabras integradas, es decir, de palabras que todos pronuncian igual; de desplazamiento de palabras de la otra lengua; de integración morfofonémica o sintáctica y de aceptabilidad. Se examinaron también criterios de orden.

En Ottawa-Hull se hicieron grabaciones a 240 personas. Se encontró que tenían una actitud negativa hacia el francés, sobre todo en Ottawa. El francés tiene valor afectivo, pero no es útil. Sin embargo, se quejan de tener que aprender inglés, en tanto que los "ingleses" no tienen que aprender francés.

Las alternancias dentro de oraciones sólo se dieron entre los residentes de Ottawa (Ontario) y no entre en los de Hull (Quebec). Los residentes de Ottawa se daban cuenta de la existencia de las alternancias y decían que alternaban porque en inglés se expresa más con menos palabras. En cambio los puertorriqueños alternaban porque dominan ambas lenguas, no porque consideraran al inglés superior.

Las categorías principales de alternancias en el estudio canadiense son:

1) *Le mot juste*, donde el inglés se considera más expresivo.

2) La alternancia se da al hablar de las lenguas o es un comentario metalingüístico: *Je m'adresse en français, pis, s'il dit "I'm sorry", ben là je recommence en anglais*, 'Me dirijo [a él] en francés, luego, si dice "I'm sorry" (lo siento), entonces ahí vuelvo a empezar en inglés'.

3) La alternancia llama la atención en el trozo en inglés por el uso de ciertas expresiones: *J'ai accepté le Seigneur là, ben... j'étais comme sur un...cloud nine, cloud nine, qu'ils appellent*. 'Acepté al Señor ahí, pues... estaba como sobre un... *cloud nine, cloud nine*, como dicen.'

4) Alternan al explicar, especificar o traducir, como en:

Je suis un peu trop anglicisé, anglifié, anglicized, 'Estoy un poco anglicizado, anglicado, anglicized.'

J'ai été aussi par acupuncture [pronunciado en francés]. *Connais-tu ça de l'acupuncture?* [ak^hyup^h ηk] r], 'He estado por la acupuntura. ¿Sabes de eso del *acupuncture*?'

J'ai acheté une roulotte, un mobile home là, une maison mobile, 'Compré una casa rodante, un *mobile home* de ésos, una casa móvil'.

Además se usa el inglés en citas, al emplear nombres propios que tienen dos pronunciaciones posibles como [mAntrijal, mō eal], al dirigirse a otro interlocutor que sólo hablaba inglés y cuando no saben una palabra. Un ejemplo de este último caso es:

Le le le... spontaneité de de de the spunk de le faire, 'El el el espontaneidad de de de *the spunk* (las agallas) de hacerlo'. Pero todo esto es muy raro en comparación con los cuatro primeros casos.

En Ottawa la mayoría de los casos son de *mot juste*; en Hull son metalingüísticos, sobre todo en una comunidad de clase media alta. Esto va de acuerdo con sus actitudes, según las cuales se deben excluir los anglicismos. Pero todas las alternancias van acompañadas de señalamientos y no son espontáneas como en el caso de los puertorriqueños. Hay alguno que otro ejemplo de alternancias naturales en Ottawa como:

Le gouvernement d l'Ontario is an equal opportunity employer, 'El gobierno de Ontario *is an equal opportunity employer*' (es un patrón que no discrimina).

Así, los puertorriqueños alternaban sin llamar la atención sobre los puntos en que empezaba la alternancia, pero los canadienses, en cambio, llaman la atención por medio de repetición, titubeo, entonación, comentario explícito, etc. Por lo tanto, no tiene caso analizar si se infringen las restricciones de equivalencia, puesto que llaman la atención sobre los cambios de código.

Probablemente las diferencias no se deban a las lenguas, puesto que no hay mucha diferencia tipológica entre el español y el francés, sino a las técnicas empleadas para recoger los materiales. En Canadá, como ya dijimos, se empleó el muestreo al azar, y los entrevistadores no eran miembros del grupo; mientras que en Nueva York se empleó la observación participante. Pero de todos modos las pautas difieren y en Canadá no se dan las alternancias intraoracionales. Para los puertorriqueños de Nueva York la alternancia constituye un código especial que

los distingue de los de la isla y de los americanos, pero en Canadá saber inglés no se asocia con un grupo étnico naciente. Entre los puertorriqueños sólo hay, a lo sumo, 5% de alternancias señaladas y entre los canadienses las alternancias naturales, verdaderas o espontáneas, no llegan a 4 por ciento.

En Ottawa-Hull los préstamos momentáneos no se pueden distinguir por su forma: la restricción del morfema independiente que prohibía la mezcla de las fonologías dentro de una misma palabra se viene abajo, como se puede considerar en los siguientes ejemplos:

[kwɪlte], del inglés *quit*, 'dejar de hacer algo'.

[pʰaləʔse], del inglés *polished*, 'pulido'.

También hay casos de variación entre una pronunciación a la inglesa o a la francesa: [tʰʌf] alterna con [toɛf] y casos con afijos franceses pronunciados a la inglesa, es decir, fonología inglesa con morfología francesa:

[ə'fɔɪDe] (inglés: *afford*, 'tener dinero para hacer algo').

[R ə'ləkse] (inglés: *relaxes*, 'se siente a sus anchas').

Los préstamos momentáneos se caracterizan por la acentuación que se da a las palabras de origen inglés en el discurso francés, pero no a las de origen francés ni al hablar inglés si el bilingüe domina el inglés. El acento va en la última sílaba en francés y se desplaza hacia la izquierda en inglés: [néybàr] inglés: *neighbour*, 'vecino', lleva el acento primario en la e y el secundario en la *schwa*. El acento primario sigue las reglas del inglés, pero el silábico las del francés, puesto que la *schwa* nunca se acentuaría en inglés.

En resumen, desde que se empezaron a hacer análisis detallados del habla de los bilingües con el propósito de conocer a fondo los procesos mediante los cuales una lengua afecta a otra cuando hay contacto, se ha descubierto que hay diferencias relacionadas con la tipología de las lenguas y con la situación sociolingüística. Estamos muy lejos de poder predecir qué va a suceder cuando dos lenguas entran en contacto.

4. LA CONVERGENCIA

Nos resta hablar sobre convergencia. En un artículo de 1971, Gumperz y Wilson demuestran que la convergencia entre dos lenguas existe sin lugar a dudas. Los lingüistas que se ocupan de la historia de las lenguas señalan que el bilingüismo es un factor en el cambio lingüístico. En general, se cree que mientras más bilingües hay, existe una mayor posibilidad de que se difundan los rasgos de una lengua a la otra y aunque los préstamos sean léxicos, pueden afectar a los sistemas gramaticales. Pero se han hecho pocos estudios de los mecanismos del cambio, y sólo se conocen los resultados. Se da por hecho que las variedades que tienen que ver en los

cambios son sistemas independientes y que, además de los rasgos convergentes, se mantendrán separadas, pero en este trabajo se demuestra que el contacto lingüístico prolongado puede echar por tierra todas estas suposiciones.

Kupwar es una aldea de la India en Sangli, un distrito donde domina el marathi, siete millas al norte de la frontera con Mysore. Tiene una población de 3 000 habitantes y se hablan las siguientes cuatro lenguas: el canara, de la familia dravidiana, hablado por jainas, que son la mayoría, y por artesanos lingayats; el urdu, de la familia indoeuropea, hablado por musulmanes; el marathi, de la familia indoeuropea, hablado por intocables, y el telegu, de la familia dravidiana, hablado por algunas personas que se dedican a hacer cuerdas.

El marathi es la lengua dominante de Sangli, la capital del distrito. En Kupwar los alfabetizados saben leer y escribir en marathi en primer lugar y en alguna variedad de hindi-urdu o en inglés en segundo lugar. Sólo uno o dos sacerdotes jainas saben leer. El marathi es el medio de comunicación principal entre los diversos grupos. Los jainas lo usan para hablar a sus peones musulmanes y a los intocables.

Los jainas, hablantes de canara, y las castas marathi han vivido en la región desde hace seis siglos. Los musulmanes, hablantes de urdu, viven ahí desde hace tres o cuatro siglos. El bilingüismo ha durado tanto tiempo por la separación entre las actividades públicas y las privadas. Así, la lengua de la familia se mantiene aparte de la que se usa para comunicarse con otros grupos. En actividades religiosas también se usa la lengua apropiada. Cuando se trata de comunicarse con miembros de otro grupo, por ejemplo, cuando los jainas contratan a hablantes de urdu o marathi, se oyen las tres lenguas (canara, urdu y marathi), pero los jainas hablan a los demás en su propia lengua. Si les hablan en canara les estarían expresando amistad, en cambio, si les hablan en marathi no expresan nada especial, puesto que es la lengua neutral de la mayoría. Pero los otros entenderían canara porque en la aldea es común el multilingüismo y con los años se ha vuelto muy fácil traducir de una lengua a otra. Hay una sola estructura sintáctica de superficie y las diferencias son únicamente de forma léxica, como se ve en el siguiente ejemplo (téngase en cuenta que se refiere a las variedades de Kupwar de las lenguas en cuestión):

U:	pala	j ra	kaṭ	ke	le	ke	a ø ya
M:	pala	j ra	kap	un	ghe	un	a l o
C:	tapla	j ra	khod	i	t gond	i	b ø yn

hierbas un poco cortado habiendo tomado habiendo yo ø viene

Corté un poco de hierbas y las traje.

Gumperz y Wilson afirman que el urdu es el que más ha cambiado en dirección del marathi, lo que refleja la situación de Kupwar en la red de comunicación regional, pero las tres lenguas han cambiado y así lo demuestran en su trabajo. Ha habido cambios hacia una estructura de superficie más sencilla. Probablemente hay una sola semántica para las tres lenguas, así como una sola sintaxis y un solo componente fonológico. Lo que difiere son las reglas para relacionar las categorías semánticas con las formas, o sea que la gramática ha cambiado, pero el léxico no. Esto es exactamente lo contrario de lo que se suele afirmar al hablar de cambio lingüístico. Se dice que el léxico cambia y la gramática no. La situación de Kupwar indica que se debe estudiar el cambio de una lengua a otra *in situ* para saber cuáles son los mecanismos que se emplean.

5. EJEMPLOS AMERICANOS DE CONTACTO

Antes de hablar sobre la diglosia, que es un tipo especial de bilingüismo, daremos más ejemplos de los cambios que han sufrido algunas lenguas americanas por el contacto con otras.

Comanche

Nos referiremos primero a un extenso artículo clásico de Casagrande publicado en tres números diferentes del *IJAL* entre 1954 y 1955. En este trabajo se ejemplifica sobre todo la creación de palabras nuevas usando los recursos de la propia lengua. Se habla de los comanches de la meseta, un grupo yutoazteca que entró primero en contacto con los españoles, quienes los trataron de asentar y volver agricultores, pero sin éxito. Al adquirir el caballo, los comanches cambiaron su estilo de vida y su cultura floreció alrededor de 1800 en las planicies. Después entraron en contacto con los americanos, los que acabaron por hacerlos vivir en reservaciones como agricultores.

El sistema consonántico del comanche es:

p	t	k	kʷ	ʔ
	c			
v	s	y		h
m	n			
w	r			

Todas las consonantes se dan en posición inicial salvo /v, r/; todas se dan en posición media y sólo /ʔ, h/ en posición final, donde también se da /n/, pero sólo en préstamos. Las vocales son:

i	i	u
e	a	o

Hay una serie de vocales semejantes que son largas y otra serie de sordas. Ninguna se da en posición inicial, todas se dan en posición media y las largas, los diptongos y las sordas se dan al final.

La mayoría de las palabras llevan el acento en la primera sílaba, pero hay nombres de plantas y animales que se acentúan en la última, como: *ʔaʔahká:ʔ*, 'plátano'.

La prefijación es menos importante que la sufijación, pero hay muchos prefijos en los neologismos. Hay, por ejemplo, prefijos instrumentales: *ciʔ*, 'con un objeto con punta'; *maʔ*, 'con la mano': *nuaʔ*, 'mover', *maʔ-nuaʔ*; literalmente, 'mover con la mano' significa 'el juego de damas'; *na*-reflexivo, si se reduplica es recíproco: *na+pu:nj*, 'ver' + ʔ (nominalizador): *na-vu:nj*, 'espejo', *na-na-vu:nj* (literalmente: verse), 'ventana'.

El vocabulario de la aculturación con nanche

1) Extensión del antiguo significado: las siguientes palabras representan el 30 % del total del vocabulario de aculturación.

<i>Comanche</i>	<i>Antiguo significado</i>	<i>Significado actual</i>
<i>piʔe:tj</i>	arco grande	rifle
<i>ta:ve</i>	sol	reloj
<i>nava:kə</i>	su flecha	bala
<i>puha</i>	poder sobrenatural	
<i>piavuharavenItj</i>	gran día del puha	4 de julio
<i>puharaivo:ʔ</i>	puha del blanco	doctor, ministro
<i>puharavenjti</i>	día del puha	domingo
<i>puhahuvia</i>	canto del puha	himno
<i>puhaknj</i>	casa del puha (es decir, la casa donde curaba el shaman)	iglesia
<i>suavevuharaivo:ʔ</i>	cruz+puha+blanco	católico
<i>tamavuharaivo:ʔ</i>	diente+puha+blanco	dentista
<i>puʔe</i>	vereda	camino
<i>kohca:pj</i>	papilla del frijol de	budín, jalea
<i>kupjtaʔ</i>	mezquite	
	prender fuego	luz eléctrica

<i>Comanche</i>	<i>Antiguo significado</i>	<i>Significado actual</i>
k'itaci	intestino grande	salchicha
hi kj	sombra	paraguas

A menudo, para distinguir un significado nuevo del antiguo se le agrega *taivo*, 'del hombre blanco', o *nimi*, 'nuestro'. Por ejemplo:

ʔaʔahkáʔ	plátano	ni mi ʔaʔahkáʔ	planta con vaina de forma parecida a la del plátano
tisasi	perfume	ni mi ʔrisasi	perfume vegetal
kahnj	casa	ni mi ʔkahnj	tipi
konq	cuna	ni mi ʔkonq	cuna antigua
kuhcų	ganado	ni mi ʔkuhcų	búfalo
napi	zapatos	ni mi ʔnapi	mocasines
wanahj	frazada	ni mi ʔwanahj	túnica de piel de búfalo
piyi	pato salvaje	taivoviyj	pato domesticado
nihkapj	danza comanche	taivonihkapj	baile moderno
ʔevj	polvo	taivo ʔevj	polvo para la cara
naʔcoʔmeʔ	ciruelas	taivonaʔcoʔmeʔ	ciruelas pasas

2) Creación de nuevas palabras: *pacahtoʔiʔ*, 'bomba'; literalmente: levantar agua con fuerza con las manos: *pa*, 'agua', *-cah* (instrumental), *toʔi*, 'levantar', *-ʔ* (nominalizador). Otro ejemplo: *kuʔmũtoʔaiʔ*, 'palomitas de maíz', literalmente: voltear de adentro para afuera con calor: *kuʔ*, 'con calor', *mũto-*, 'de adentro para afuera', *ʔaiʔir*, *-ʔ* (nominalizador). Un tercer ejemplo: *naraʔaikiʔ*, 'bicicleta', literalmente: cosa para hacerse uno ir con los pies: *na-* (reflexivo), *ta*, *ʔ*, 'con los pies', *ʔai*, 'ir', *-ki*, 'causativo', *-ʔ* (nominalizador).

ʔekari pi	pedra roja	ladrillo
ʔekarihkapj	comida roja	remolacha
ʔekayi yi kaʔ	cosa roja temblorosa	jalea
ʔevisonipi	pasto verde	alfalfa
ʔohavicipj	leche amarilla	mantequilla
pavokoʔawoviciʔ	pecho de vidrio	mamila
pi eriyi yaimuyaʔke	música de fantasma	radio
pi hi si ʔki ʔj	ciruela peluda	durazno
poʔsava:	agua loca	whisky
poʔsarivo:pi	libro loco	tira cómica
puhiwirekwapi	hablador de metal	teléfono

puhiwihiaʔ	trampa de metal	anzuelo
taivo:rekwapɨ	habla de blanco	inglés
tu:pa:	agua negra	café
tu:pihna:ʔ	dulce negro	chocolate
tu:taivo	hombre blanco negro	negro (persona)
kihtavicipɨ	leche dura	queso
kʷasitaivo	cola hombre blanco	mono
kʷavihkahni	casa de acostarse	hotel
mayakeʔe	hacer llorar con las manos	piano

3) Préstamos: en los préstamos se sustituyen los fonemas del inglés y del español por otros del comanche:

<i>Español</i>	<i>Comanche</i>	<i>Inglés</i>	<i>Comanche</i>
b	w	b	p
č	c	-b-	-v-
l	r	f	p
r	ʔ	d	t
fr	p	g	k
rt	ht	č	c
rk	ʔr	ʒ	c
nt	r	š	s
dr	r	l	r
		r	r
		rl	r

Ejemplos:

<i>Español</i>	<i>Comanche</i>
pan	pa:nɨ
papas	pa:pasi
frijoles	pihú:rəʔ
panocha	pihná:ʔ
puerco	poʔroʔ
tortilla	tohtíyaʔ
toros	to:rosiʔ
camote (batata)	kamu:ta
cabra	kavirí
cuchara	kucáraʔ
navaja	naho:ʔ
huaraches (sandalias)	wara:cɨ

<i>Inglés</i>	<i>Comanche</i>
ice cream	ʔaiskrim
acre	ʔekj
agent	ʔi:cin
law	ʔuró:
pie	pai
five cents	paisé:ʔ
pop corn	papko:n
beets	pi:c
tax	taks
devil	tevoʔ
two bits	tuvic
God	ka:t
cabbage	kav:ic
chick	cikí
Jesus	ci:sis
hot tamale	hatjma:re
Washington	wo:sitin

Ejemplo del uso de un préstamo integrado:

ten cents	tehnsé:ʔ
monedas de diez	tehnséʔ-ni:
son diez centavos	tehnséʔmaʔ
sin diez centavos	tehnséwahti
diez centavos (negativo)	nirehnséʔ
dos monedas de diez	tehnsé:nihw

Ejemplo de compuesto que incorpora un préstamo: 'galletas de gengibre' (*ginger snaps*), ʔotjtohtiya (tortilla café).

Ejemplo de etimología folk: *wasapéʔatihkapi*; 'pera', literalmente: 'comida de oso'. Como no hay distinción entre /p/ y /b/ en comanche, el inglés *pear*, 'pera' se oía como *bear*, 'oso' y le agregaron la palabra comida como racionalización.

Noruego

Nos referiremos ahora al libro de Einar Haugen, *The Norwegian Language in America*, otro clásico. Se trata de una obra pionera, pues Haugen fue el primero en dar una idea clara de los cambios sufridos por una lengua de inmigrantes en América. Se trata, pues, de un trabajo que puede servir de modelo al estudiar otras lenguas de inmigrantes. Haugen se propone

estudiar el bilingüismo noruego en sí mismo y como ejemplo para el estudio del bilingüismo en general. La inmigración noruega a Estados Unidos empezó en 1825 y culminó entre 1879 y 1893. Después fue disminuyendo y terminó con la Segunda Guerra Mundial. La mayoría de los noruegos se establecieron en Illinois, Wisconsin y Minnesota, aunque también hubo colonias urbanas en Chicago y Minneapolis y otros grupos se quedaron en Idaho, Montana y Washington. Casi todos eran luteranos; al principio se usaba el noruego en la iglesia y saber noruego parecía indispensable para mantener la religión. Como muchas comunidades eran bastante grandes, no era necesario saber inglés, pero después sintieron la necesidad de saberlo para participar en la vida política y también para poder hacer trámites gubernamentales.

Los préstamos del inglés al noruego son más numerosos en relación con ciertos temas, tales como automóviles, bicicletas, vida de la ciudad, deportes, maquinaria, política, negocios; son menos numerosos en cuanto a la escuela, muebles, comida, árboles y plantas. El noruego predomina al hablar de actividades físicas, la salud, la medicina, la música, la pesca, etc.; los préstamos son mínimos al hablar de la iglesia, la casa y la familia y nulos al hablar del tiempo, lugar, dirección, partes del cuerpo y el folklore.

Los noruegos estaban alfabetizados en su lengua. Preservaron la escritura y publicaron numerosos periódicos, dos de los cuales sobrevivían aún en 1969. Cuando en Noruega hubo reformas ortográficas, los noruegos norteamericanos no las aprobaron al principio, aunque al final las aceptaron para la enseñanza en la secundaria.

El noruego se fue utilizando cada vez menos de generación en generación. Su uso disminuyó mucho durante la Primera Guerra Mundial y se dejó de emplear en la instrucción religiosa en 1928. Después se empezó a dejar de usar en los servicios y poco a poco fue cediendo terreno al inglés.

Haugen hizo su trabajo de campo en 1936 y en 1946. Su investigación abarcaba el bilingüismo, pero también la diferenciación dialectal del noruego trasplantado. Encontró un poco de nivelación dialectal, sobre todo en la segunda generación, y algo que podía ser una nueva norma de noruego americano sin parecido con ningún dialecto de la lengua en Noruega. Pero este proceso de nivelación se interrumpe con el uso cada vez más frecuente del inglés.

Los préstamos son de varias clases. Haugen los describe detalladamente. Aquí sólo daremos unos ejemplos en forma esquemática: cuando la forma del noruego y del inglés se parecen, la primera adquiere el significado que la palabra tiene en inglés. Hay importación de formas siguiendo una serie de sustituciones sistemáticas, por ejemplo i, e > ø: river > røver; circus > sørkis; nj > ng: get along > gettelong; z > s: zero > sero; θ > t: through > tru.

A los sustantivos se les asigna género masculino, femenino o neutro, y en general predomina el masculino. Se asigna el género según el significado, pero también según la forma. Los adjetivos que se toman prestados a menudo no sufren inflexión. Los verbos se conjugan como de la primera conjugación débil. La sintaxis no presenta problemas por ser muy semejante en ambas lenguas.

Algunas lenguas indígenas de los Estados Unidos

Bright (1973) hizo una revisión de los estudios sobre el contacto lingüístico con lenguas indígenas de los Estados Unidos. Se refiere al contacto de las lenguas indígenas que han llegado a compartir rasgos de estructura semántica, gramatical y fonológica, pero dice que hay pocos estudios recientes de bilingüismo.

También se ha estudiado el contacto de estas lenguas con las europeas. Se desarrollaron algunos pidgins como el chinook, pero lo más frecuente fue que los indios aprendieran la lengua europea. Los estudios de lenguas en contacto revelan que hay pocos préstamos de lenguas indígenas al inglés, la mayoría topónimos y algunos nombres de cosas como *squash*, 'calabaza' del algonquino; *abalone*, 'un molusco' del costanoan, y *kayak* del esquimal. Las lenguas indígenas han sufrido poca influencia del inglés en lo que se refiere a la fonología y a la gramática, pero sí han tomado préstamos léxicos. Es interesante señalar que hay lenguas con más préstamos que otras y no por razones lingüísticas, sino socioculturales: hay más préstamos cuando la política fue benevolente y pocos cuando fue represiva.

Algunas lenguas indígenas de México

A continuación mencionaremos dos estudios sobre lenguas indígenas mexicanas y su contacto con el español: uno de Lindenfeld (1982) sobre el yaqui, y otro muy importante de los Hill (1986) sobre el náhuatl de la región de la Malinche.

Lindenfeld observa que el yaqui se habla tanto en México, donde hay unos 30 000 hablantes en Sonora, como en Arizona, donde hay como 6 000. En este yaqui no se nota ninguna influencia del inglés. La influencia del español es limitada. Los fonemas del yaqui son: /i e a o u/; /p t ç k ʔ b bw g s h m n l r w y/. /d f ñ/, que se dan en préstamos como: *domingo*, 'domingo'; *disyembre*, 'diciembre'; *fransés*, 'francés', *señou*, 'señora'.

En español, el orden de las palabras es S+V+OD+OI (o circunstan-

cial); en el yaqui, en cambio, es S+OI (o circunstancial) + OD + V.
Ejemplo:

aapo kuta-e siali bakoč-im me'a-k
él bastón con verde serpiente pl. matar realizado
'Mató serpientes verdes con un palo.'

La negación, la interrogación, el pasivo y el imperativo, entre otras estructuras, no parecen haber sufrido la influencia del español. En cambio en oraciones complejas sí se nota la influencia de esta lengua. En la coordinación, si se trata de adición u oposición, no hay influencia del español, pero en la expresión de alternancia es donde aparece *o* y a veces *sino*:

itepo paanim bwa'a o (sino) tahka'i-m
nosotros pan comer o (sino) tortilla pl.
'Comemos pan o tortillas'.

No hay influencia del español en las relativas:

hu o'oo tuka im yepsa-k-ame hiaki
ese hombre ayer aquí llegar realizado relativo yaqui
'El hombre que llegó ayer es yaqui.'

En la nominalización se nota la influencia del español en el uso de *si* y *que*:

ka-ne hu'unea si aapo aman wee-bae
neg yo saber si él allá ir intencional
'No sé si piensa ir allá.'

Ke es a menudo una variante o adición al sufijo *-kai* que sirve de marca general de posposición dependiente en yaqui:

tuisi tu'i ke hu hamut bwika (-kai)
muy bueno que esa mujer canta (marcador de proposición dependiente)

'Es bueno que esa mujer cante.'

En cuanto a la subordinación, los marcadores son préstamos. En el caso de *porque* se puede emplear también la forma yaqui *bwe'ituk*:

inepo allea porke (bwe'ituk) aapo yepsa-k
yo contento porque ella llegar realizado
'Estoy contento porque ella llegó.'

En vez de *para ke* se puede usar *-kai*, pero esta forma es general y *para ke* más específico:

enči-ne ania-bae pake yeu-wee-ne
te yo ayudar intencional para que afuera ir esperado
'Te pienso ayudar para que puedas salir.'

Cuando y *si* pueden remplazar al sufijo *-o* que marca las temporales y las condicionales:

kwando bampo yepsa-k-(o) itepo saha-k
cuando ellos llegar realizado (cuando) nosotros salir realizado

'Cuando ellos llegaron nosotros salimos.'
 ineпо ka-aman wee-bae si enči kaa weye(-o)
 yo neg. allá ir intencional si tú neg. ir (si)
 'No tengo la intención de ir allí si tú no vas.'

Nótese que si sólo se da la forma yaqui -o la frase es indistintamente condicional o temporal:

aapo aman wee-bae enči wee-k-o
 él allá ir intencional tú ir realizado cuando/si
 'Él piensa ir allá cuando tú vayas'.
 'Él piensa ir allá si tú vas'.

Respecto a la comparación, se usa la forma yaqui y otra calcadá del español:

hu o'oo če'a bwe'u ke hu-me haamuc-im
 ese hombre más grande que esa pl. mujer pl.
 hu o'oo če'a hu-me haamuč-im beppa bwe'u
 ese hombre más esa pl. mujer pl. que grande
 'Ese hombre es más grande que esas mujeres.'

En el nivel léxico es donde hay más influencia del español. Por ejemplo, en préstamos para objetos materiales, organización social, religión, términos de parentesco, unidades de tiempo y peso, números, algunos nombres de plantas y animales y nombres de personas.

Para concluir, Lindenfeld examina la historia externa del yaqui (la valiente resistencia de los yaquis a los españoles primero y al gobierno de México posteriormente), que explica el porqué de la conservación de la lengua y la relativa superficialidad de los préstamos.

Speaking Mexicano, de Jane y Kenneth Hill, es el estudio más completo que se haya publicado sobre una comunidad bilingüe mexicana. Se trata del área de la Malinche, que los antropólogos consideran como una región etnográfica aparte. Hay dos características que la distinguen de los alrededores: el cultivo de terrenos de propiedad privada y el mantenimiento del *mexicano*, como se le llama al náhuatl en muchas regiones de México. Las alturas de la Malinche son un lugar sagrado al que se va en peregrinación en Pascua, pero la fiesta cristiana se sincretiza con el espíritu femenino del volcán, una de las múltiples manifestaciones de las diosas mexicanas.

En las últimas dos décadas se han construido carreteras asfaltadas que la gente aprecia, pero que claramente los unen más con los centros de habla española que los dominan. Los gobiernos municipales son útiles y significativos para los campesinos, que antes no tenían ningún poder político. Además, se debe tener en cuenta la organización religiosa, que es de gran importancia. El foco de la organización social es el compadrazgo. Cuando los matrimonios se hacen compadres se obsequian regalos cuyo

valor varía según el tipo de compadrazgo. Los compadres se respetan y al hablarse en náhuatl usan formas reverenciales.

El cultivo del maíz no es económicamente ventajoso. Conviene cultivarlo para consumirlo, pero no para venderlo. Las mujeres venden algunos productos como pepitas de calabaza, nopales, elotes, etc. Hay muchos tejidos e hilados. Los terrenos son cada vez más chicos y por lo tanto muchos jóvenes se van a trabajar a las fábricas. Muchos hombres se consideran campesinos a pesar de que trabajan en fábricas. Hablar mexicano es parte de la formulación simbólica que se utiliza para que lo heredado de los antepasados sirva para nuevos propósitos. El mexicano sirve de código en las relaciones de compadrazgo y las redes de apoyo económico que así se establecen simbolizan la identidad de la gente. Estas redes de reciprocidad son útiles para mantener a la gente en épocas difíciles, pero también los ritos son caros y hacen que la gente gaste el dinero en las ciudades.

Los Hill se refieren al mexicano de hoy en día como sincrético. Su trabajo enfoca el habla del mexicano en la vida de la gente de la Malinche. Entrevistaron a 96 hablantes de 11 pueblos para estudiar la variabilidad en cuanto al grado de mezcla con el español. Las entrevistas duraron media hora aproximadamente y los hablantes las consideraron como visitas amistosas. El entrevistador fue un muchacho bilingüe como de 16 años. Los hablantes empleaban el código purista que evita usar el español y el código de poder que incluye material en español para hacer más convincente el enunciado, que puede contener mayor o menor cantidad de español. En la conversación íntima se emplea menos español que en las entrevistas, pero hablando de política, por ejemplo, se emplea más español.

El hecho de que el nombre de la lengua sea sinónimo de "mexicano", ciudadano de México, hace que los hablantes de la lengua se sientan orgullosos. La mayoría de la gente es bilingüe y dice *tillahto de ñme*, 'hablamos dos'. También dicen que mezclan las dos lenguas y que no hablan bien, pero a pesar de las críticas, es claro que sociolingüísticamente la variabilidad está en el grado de frecuencia de préstamos o alternancias.

Los hombres mayores, de posición económica alta y los más respetuosos hablan con mucho español, pero los puristas no los critican; éstos, sin embargo, critican mucho a los jóvenes que usan la misma cantidad de préstamos. Por lo visto no está mal que los viejos empleen español, pero se piensa que las personas de menos estatus deberían usar un mexicano más puro.

En las narraciones los préstamos y alternancias se concentran en la parte evaluativa, donde se dice lo más importante. Mientras el español se usa en público y en negocios, el mexicano se asocia con el respeto y la cortesía de las relaciones entre compadres. Los casamientos se hacen en

mexicano y si los padrinos no lo saben se invita a *huehuetlatohqueh* (viejos que saben hablar náhuatl muy bien) para que digan las bendiciones. El mexicano se usa también cuando se reúnen a tomar pulque. Los saludos respetuosos son en mexicano, los insultos también. El español se usa en el gobierno, en la política y en la escuela. En las borracheras se habla español, o bien un mexicano lleno de préstamos. O sea que las tonteras de los borrachos se expresan en español. El español se usa en el trabajo asalariado, el mexicano en lo relacionado con el campo y el cultivo de la tierra.

Los puristas no se fijan en la fonología ni en la gramática sino en el vocabulario, y pretenden que la gente emplee palabras descriptivas para términos como "tren". El purismo en realidad es perjudicial para el mantenimiento del mexicano, porque cuando los hablantes consideran que su mexicano no es adecuado prefieren hablar español.

También existe variabilidad en la manera de emplear el sistema de reverenciales. Su empleo se correlaciona con otras variables. Los que no usan tanto los reverenciales usan el mexicano como lengua íntima de la casa o como lengua de solidaridad entre compadres. Es más probable que sean puristas, y si usan el mexicano para expresar dominio lo hacen a través de discursos puristas.

Los que sí emplean los reverenciales usan el mexicano en todos sus niveles y para más funciones, y el código de poder con muchos hispanismos en los contextos elevados.

Los préstamos se usan en los ámbitos de religión, gobierno, leyes y comercio, pero en realidad se usan en todos los campos semánticos. Cuando se introduce una innovación cultural casi siempre se introduce también el término español, por ejemplo *grabar o a, inyectar huilia*.

Cuando se introducen préstamos que son verbos hay tres sufijos que se le agregan al tema español: *-oa* a los transitivos, *-lia* aplicativo y *-hui-lia* intransitivo, *ti-nech-reparhilíz cē pantzin*: 'Me prepararán un pan.'

Los nombres se integran a la morfología y no tienen absoluto. La mayoría forma el plural en *-tín*: *mulah-tín*, 'mulas'. Los que acaban en vocal acentuada más *n* lo tienen en *-meh*: *lechón-meh*. Algunos agregan el plural español: *peso-s* e incluso algunas palabras nahuas tienen el sufijo español: *chiquihuite-s*. También se dan plurales dobles: *camion-es-tín*.

Ejemplos de adjetivos: *primer, medio, bastante, poco*; de adverbios: *difícil, posible*; preposiciones: *para, de*; afijos: plural, diminutivo, agentivo.

La cantidad de préstamos empleados varía según el tema: en cuentos tradicionales, por ejemplo, disminuyen como a la mitad en comparación con el número que se emplea en las entrevistas.

La sintaxis ha convergido con la del español local. El náhuatl de esta área aún tiene el verbo inicial, en tanto que el español es SVO, o sea que

en ese aspecto no hay influencia del español, pero en el orden de los adjetivos sí. Originariamente el orden era ADJETIVO+NOMBRE, pero ha cambiado a NOMBRE +ADJETIVO: *ce cueva huei*, 'una cueva grande'.

El mexicano tiene el orden GENITIVO + NOMBRE, pero ahora es más común NOMBRE + GENITIVO: *in puerta den záguu*, 'la puerta del zaguán'.

Las posposiciones se han vuelto preposiciones: *ic tlaztíntla de Aclizco*, 'abajo de Atlixco'.

Se ha perdido la productividad en la composición, hay poca incorporación y se usan muchas cláusulas de propósito por influencia del español. También se han introducido pronombres relativos desarrollados de los indefinidos e interrogativos nativos. Se calcan las construcciones impersonales del español: *cē quimomaca cuena ō-mo-presentar-oh de zoāitzntli*, 'Se presentó la señora'.

Se ha equiparado la preposición "de" del español con la partícula náhuatl *in*, por lo que aparece "de" en posiciones donde normalmente no aparecería en español.

Tlen se ha equiparado con *que* y aparece en los lugares donde *que* aparecería en español: *itech āpāmitl itech nochí in tlen ōmoneztaroaya*, 'En la zanja en todo lo que se necesitaba'. También se utiliza *tlen* como *que* enfático: *tlen cualtzin*, '¡Qué bonito!'. 'Lo que sea' se traduce *tlen zazo*.

Se usa *que* para introducir complementos verbales con verbos como *pensar*, *crear*, *parecer*, *saber*: *āmo ōquimatiah que ōmocuepaya yōcātl*, 'No sabía que se había convertido en animal'.

Como dice Gumperz, al alternar los códigos los bilingües agregan significado a su habla mediante la evocación de emociones, valores y contextos asociados con los sistemas lingüísticos de sus repertorios.

La pronunciación de los préstamos del español es igual a la de éste, pero sí son incorporados morfológicamente, y es muy difícil distinguir entre préstamos y alternancias.

En realidad se usa tanto el español que ya ni el mexicano sincrético se podrá sostener. Sirve como demarcador de identidad. Los Hill hicieron un cuestionario de actitudes y resultó que los hombres que trabajan en fábricas y usan menos reverenciales son los más positivos y las mujeres que hablan mejor son las más negativas.

El mexicano es un demarcador de membresía en los pueblos de la Malinche. El hablarlo hace a las personas acreedoras de la ayuda que las sostiene en casos de pérdida de trabajo o de inseguridad por malas cosechas. Pero en algunos pueblos se aprende el mexicano cuando las personas son ya adultas, y también se están perdiendo otras pautas que caracterizaban al indígena, como el vestido. En algunos pueblos donde no se habla mexicano, de todos modos hay reciprocidad a través del compadrazgo. Por medio de la *retórica de la continuidad* se incorpora a los no

hablantes, llamándolos “hijos” y “herederos”. Parece ser que los habitantes de esos pueblos consideran que el cambio de lengua no afecta la identidad fundamental.

Después de este resumen sobre el libro de los Hill, que da una idea de lo que está sucediendo no sólo en la región de la Malinche sino en muchas otras áreas de habla náhuatl en México, mencionaremos algunos estudios sobre el quechua y el aymara y otros sobre el guaraní.

El quechua y el aymara

Nos referiremos primero a un estudio de Gutiérrez Marrone (1984) sobre la influencia del quechua y el aymara en el español de Bolivia. Está enterada de la opinión de destacados hispanistas que la niegan, pero no puede menos de notarla de todas maneras. Dice que no es tarea fácil determinar esta influencia, ya que se han hecho poquísimos estudios sobre el español de la zona.

El tema de su trabajo es el estudio de cuatro tipos de estructuras sintácticas que se desvían de la norma del español. La zona de Santa Cruz le sirvió como control, ya que ahí hay poco bilingüismo. En cambio, en La Paz y en Cochabamba el bilingüismo es común. En el español popular de la zona es frecuente el uso de *lo* redundante junto al objeto directo expreso y sin concordancia de género y número, que se podría atribuir a la influencia del quechua o el aymara.

En el español popular de monolingües que han asistido a secundaria se utilizan frases como *dámela la pelota* (con concordancia) y *dámelo la pelota* (sin concordancia).

En el español de bilingües que sólo han terminado la primaria, el genitivo precede a la frase nominal: *su casa de la María*.

En el español de bilingües que no terminaron la primaria se encuentra una falta de concordancia del pronombre y el sustantivo, como en *La ese lo alargan mucho*, *Entonces lo escurrimos su caldo*, *La gente joven quiere dominarlo a sus padres* y *Algunas palabras siempre lo hablan con zeta*.

Entre los que no asistieron a la escuela es normal el uso excesivo del gerundio: *Trabajo en Miraflores, pero antes en Sopocachi estaba trabajando*, y *De don Raúl en su casa estaba viviendo*.

El hecho de que en Santa Cruz, ciudad monolingüe en español, no se registraran las estructuras del español popular estudiadas ni aun en los informantes analfabetos, indica que las estructuras son interferencias del quechua o del aymara.

Por su parte, Hardman (1982) señala que en el español de los Andes

hay un fonema /š/ y se mantiene el contraste entre /y/ y /l/. Muchas vocales sordas a veces se pierden entre dos consonantes sordas: juguetes: *juguets*, pues: *ps*.

Existen, por supuesto, numerosos ejemplos de préstamos. Son más numerosos los que provienen del quechua, como charqui, quinua, oca, llama, cuy, etc. Por otra parte, en quechua y en aymara se han introducido muchos préstamos del español, tales como *pullira*, 'pollera', *waka*, 'vaca', *p'usp'uru*, 'fósforo'. Los préstamos *pues*, *siempre*, *nomás*, *pero* se usan en forma parecida a las partículas del quechua y el aymara: *Andá pues*; *Unos tres nomás quiero*; *Nos hemos olvidado siempre* 'Todavía nos olvidamos', *Ya hablas aymara, pero* 'De veras hablas aymara'.

La influencia más notable del quechua y del aymara sobre el español andino se presenta en el sistema aspectual, que coincide con el de estas lenguas. Hardman llama conocimiento personal a ejemplos como los siguientes:

La profesora llegó. (Me consta.)

Vio la casa. (Yo vi que la vio.)

Llama conocimiento a través de la lengua a ejemplos tales como:

Marcela está enferma, dice. (Ella no lo dice, alguien lo dijo, no me consta.) Shumaya dice que comió pan. (Shumaya no dice nada: alguien dice que Shumaya comió pan.)

A los siguientes ejemplos les llama conocimiento no personal:

Había visto la casa. (No me consta que la haya visto.)

Habían sabido fumar. (Por lo visto hace tiempo que fuman y me acabo de enterar.)

Lozano (1975) compara oraciones del español de Ayacucho con las correspondientes en limeño estándar y analiza la compleja forma en la que el quechua afecta al español:

1) Era <i>su</i> amiga de Juan	Era <i>la</i> amiga de Juan	<i>Doble posesivo</i>
2) ¿Quién es el muerto que <i>lo</i> van a enterrar?	¿Quién es el muerto que van a enterrar?	<i>Relativización no estándar</i>
3) A Juan conocí	A Juan lo conocí	<i>Objeto directo en posición inicial</i>
4) A Juan he pegado fuerte	A Juan <i>le</i> he pegado fuerte	<i>Otro objeto directo</i>
5) Mándese con el mensajero	Mándaselas con el mensajero	<i>Regla de discurso</i>
6) El <i>los</i> dio algunas instrucciones	El <i>les</i> dio algunas instrucciones	<i>Directo en vez de indirecto</i>
7) Aquí está el criminal que <i>lo</i> mato a Pedro	Aquí está el criminal que mató a Pedro	<i>Doble objeto directo</i>

8) Él es el médico que la curó a mamá	Él es el médico que curó a mamá	<i>Doble objeto directo</i>
9) A María nosotros lo adoramos	A María nosotros la adoramos	<i>Género y número</i>

A continuación se exponen varios comentarios de Lozano respecto a algunas de las oraciones anteriores. Remitimos al artículo para una explicación completa.

Respecto a la primera oración, en quechua el posesivo se puede expresar efectivamente de manera doble. Por ejemplo, "Es mi casa", se diría: *ñuqa-pa wasi-y*.

Ñuqa es el pronombre de primera persona; *-pa* es un sufijo que indica posesión; *wasi* significa 'casa'; y es el posesivo de primera persona. De manera que la traducción literal sería: "De yo mi casa". Es lógico que un hablante de quechua diga "su amiga de Juan" en vez de "la amiga de Juan". Los hispanistas dirán que en zonas fuera de la influencia del quechua también se encuentra esta construcción. Pero no cabe duda de que el quechua por lo menos la refuerza.

Oración número dos: en quechua se usa aposición y no hay relativización. Entonces se traduce la nominalización quechua por "lo van a enterar", pero en español estándar se oye raro porque en las relativas se debe omitir el pronombre. Es decir, se trata de un caso híbrido por influencia indirecta del quechua.

Oración número tres: en quechua se puede dar un orden diferente a las palabras. En español podemos decir: "Conocí a Juan" o "A Juan lo conocí". Es decir, hay dos opciones: poner el verbo primero, seguido del objeto directo, o anteponer el objeto directo, en cuyo caso hay que emplear el pronombre de objeto directo. El hablante de quechua, acostumbrado a variar el orden indistintamente, omite el pronombre.

Otro trabajo que muestra la influencia del quechua en el español, esta vez de Santiago del Estero en la Argentina, es el de Nardi (1976-1977), en el que se señala que los filólogos y lingüistas romanistas han mostrado, en general, una tendencia a minimizar el papel del sustrato indígena en la formación del español americano porque estudian el español culto de las grandes ciudades. Además, se ha hablado del "español americano" como si fuera uno solo. Se califica de mala traducción las influencias de las lenguas indígenas en el español, y se apela a ellos sólo luego de agotar todas las posibilidades de explicación mediante las "tendencias" del español. Cuando mucho, se acepta que la lengua indígena haya desempeñado el papel de catalizador de algún proceso de origen hispánico.

En el español de la Argentina se dan varios niveles de español.

Algunos de ellos son: 1) Lengua estándar en su estilo formal, 2) Lengua estándar en su estilo no formal, y 3) Dialectos regionales.

Las culturas rurales son en gran parte una hibridación de las culturas de los siglos XVI y XVII con ciertos rasgos indígenas. Luego se les agregó el aporte de los inmigrantes en grado variable según las diversas áreas geográficas. Además, debe tomarse en cuenta la influencia de la capital, Buenos Aires.

En el noreste se utilizan unos 1 000 préstamos del quechua para la designación de flora y fauna, accidentes geográficos, utensilios, vestimenta, comidas, ocupaciones y oficios, creencias, instrumentos musicales, etcétera.

No se aspira la -s por influencia del quechua. o>u, e>i: lechi, antis, digu, nidu, hijitu; se usa la /š/, por ejemplo shema, 'clase de torta', y la /ž/, fricativa palatal sonora, se usa donde otros dialectos del español tienen /t/. -na deriva sustantivos de temas verbales con el significado de acción, potencia, objeto o instrumento de dicha acción o lugar de la misma: *picana*, 'caña con una púa de hierro que sirve para aguijar a los bueyes de la carreta o el arado', *raspana*, 'instrumento que emplean las tejedoras para desenredar los hilos de la urdidumbre', etcétera.

Algunas características del español rural de la Argentina son las siguientes:

- ncha es un verbalizador que se agrega a temas nominales o adjetivos para formar verbos que significan hacer o crear lo denotado por el tema y también quitárselo: *culanchar*, retroceder, *bolanchar*, 'redondear', *polanchar*, 'desnudar', etcétera;

- lo señala una derivación nominal a partir de sustantivos, adjetivos y verbos: *mudrilo*, 'mugriento';

- y es afectivo de la primera persona posesivo: *mamitay*, 'mi mamita';

- co, cu, provienen del reflexivo quechua -ku: *mana casuco*, 'que no hace caso';

- la indica derivación nominal atributiva: *vidala*;

- rpa denota una acción brusca: *acabarpao*, 'totalmente acabado', *sustarpiar*, 'asustar intensamente';

- chi causativo: *reventachir*, 'hacer reventar'.

En la toponimia se encuentran casos donde el orden no es el propio del español: Lechuza Pozo, 'Pozo de la lechuza', Oveja Paso, 'Paso de la oveja', etcétera.

El adjetivo *sacha*, 'silvestre', se antepone a los nombres: *sacha higuera*, *sacha limón*, *sacha pera*, etcétera.

El llamado *lo redundante* que se da junto a un objeto directo expreso y sin concordancia de género corresponde al empleo del sufijo verbal -pu, que indica que la acción no es en beneficio del actor y que tiene un objeto directo o indirecto de tercera persona:

Te lo vamos a cortar la ropa

Atájamelo la yegua

Quiero que me lo hagan nomás la escritura

Se dan otras construcciones calcadas de la sintaxis quichua donde se hace uso del gerundio: *¿Qué diciendo? ¿Qué haciendo? ¿Por qué? ¿Cómo?* Por ejemplo: *¿Qué diciendo has quebrao los güevos?*, “¿Por qué has quebrado los huevos?”

Otros ejemplos de empleo de gerundios son:

Estoy acostumbrada a agua llovida tomando.

Me he venido olvidando.

La reduplicación de palabras significa ‘a medias’: duro duro, ‘medio duro’. En otros quechuas la reduplicación tiene valor aumentativo, pero en el santiagueño no.

Pasando ahora a un ejemplo de la influencia del español sobre el quechua, nos referiremos a un caso extremo que se da en la sierra ecuatoriana. Se denominan “media lengua”, según Muysken (1979), a formas de quechua con un vocabulario formado casi en su totalidad de palabras de origen castellano y estructuras casi solamente de origen quechua; representan una etapa de transición hacia el castellano en una comunidad hablante de quechua, pero no es la única vía.

Existe la media lengua en varias provincias, entre ellas Cotopaxi, Cañar y Loja. Muysken estudió el habla de San Miguel de Salcedo, provincia de Cotopaxi, que representa un caso de *relexificación* total. Es decir, se ha cambiado el vocabulario quechua de las palabras de contenido por palabras provenientes del español. Salcedo es un lugar aculturado cuya población es en gran parte trilingüe en quechua, español y media lengua.

Se regularizan los verbos y se sustituye el español por quechua, manteniendo el significado original del quechua. Por ejemplo, en quechua *tiya* significa ‘estar sentado, vivir, estar, haber’. Todos estos significados los tiene en media lengua la forma *sinta*-, ‘sentar’.

Los pronombres personales son:

yo:	nurzhu
bos:	bos-kuna
él:	el-kuna

Los posesivos son:

miyu:	nurzhu
tuyu:	bos-kuna-bu
el-pu:	el-kuna-bu

Los demostrativos son:

ísti, isí.

A veces no hay relexificación sino que se pierde el quechua y sólo se usa el español. Algunos sufijos se mantienen, como el causativo *-chi:bi-chi*, hacer ver.

La sintaxis es semejante a la del quechua, aunque hay algunas diferencias. Ejemplos:

papa-da muna-ni

papa acus. querer 1ª p. sing.

Lo que quiere decir en quechua: Quiero papas; en media lengua se dice: *papa-da kiri-ni*. Otros ejemplos:

no-chu sabi-ngi purki-di isti-da asi-rku-ngi

no interr. saber 2ª p. por qué esto acus. hacer pret. 2ª p.

¿No sabes por qué hiciste esto?

yo-ga no trabaxa-ni mucho

Yo no trabajo mucho

isimi tuditu hete-guna akimundaga kitu-bi santo domingu-bi trabajanga-bu i-ná-kun

Por eso toda la gente de aquí a Quito a Santo Domingo a trabajar va.

El guaraní de Resistencia

Ahora nos referiremos a la influencia patente del guaraní en el español no estándar de Resistencia, en el nordeste argentino. Quant e Irigoyen (1980) señalan que la inmigración correntina y paraguaya tuvo importancia en el desarrollo demográfico de Resistencia. Los inmigrantes de los primeros periodos eran bilingües guaraní-español. Durante los primeros siglos el guaraní era la lengua que dominaba en las comunidades correntinas y paraguayas. La castellanización se impulsó por exigencias sociopolíticas desde mediados del siglo XIX. El aprendizaje fue gradual y surgieron dos tipos de bilingües: los que iban a la escuela y aprendieron el español estándar aunque con algunas interferencias del guaraní, y los que aprendieron sin modelos académicos, que incorporaron un número significativo de interferencias. Hoy en día los monolingües descendientes de los primeros tienen cierta influencia guaraní y los de los segundos hablan un español subestándar. Estos últimos pertenecen a un estrato socioeconómico muy definido: viven en la periferia urbana en viviendas sin servicios. Los hombres trabajan como vendedores ambulantes u obreros no calificados y las mujeres como empleadas de servicio doméstico. Todos son analfabetas.

En el noreste argentino el español subestándar está claramente influido por el guaraní. El hecho de que algunos fenómenos se observen en otras zonas de habla hispana no invalida la explicación de que hubo interferencias del guaraní en el noreste argentino. Del mismo modo, si un fenómeno coincide con la interferencia guaraní, se descarta el análisis del mismo como mantenimiento de una expresión arcaica que ni fue normal en su época ni se ha arraigado en otras zonas de habla hispana.

Quant e Irigoyen dan ejemplos de 39 tipos de lo que llaman interferencias, y que por supuesto lo fueron, pero hay que recordar que quienes las usan son hablantes monolingües de español, por lo que estos rasgos ya están integrados en el español subestándar de Resistencia. Daremos solamente unos cuantos ejemplos:

Español subestándar

Español estándar

1) Cambio de orden con negativo y todavía

¿Se fue el señor?

¿Se fue el señor?

— No todavía

— Todavía no

2) Cambio de orden con sufrir de, estar enfermo de, etcétera

De mi cabeza sufro

Sufro de la cabeza

3) Sujeto pospuesto y omisión de la cópula

Muy malo vos

Vos sos muy malo

Bien tranquilo yo

Soy bien tranquilo

4) Circunstancial, verbo, sujeto

Con dificultad camina usted

Usted camina con dificultad

5) Anteposición a la expresión verbal de negativa

Ninguna carta no me entregó

No me entregó ninguna carta

Nada no hace

No hace nada

Tampoco no hace

No hace tampoco

6) Adverbios pospuestos

No trabaja todavía

Todavía no trabaja

Compré ya la leche

Ya compré la leche

7) Falta de concordancia de género

Eso nomás el trabajo que ella hace

Ése nomás es el trabajo que ella hace

8) Falta de concordancia de número

...porque allá se terminó todos los trabajos

...porque allá se terminaron todos los trabajos

9) Expresión con doble negativo antepuesto

Ninguno no llegó

Ninguno llegó

Nadie no contesta

No contesta nadie

10) Omisión del pronombre de objeto directo

Él se esconde y no encuentro

Él se esconde y no lo encuentro

Llevé los papeles a la farmacia y no sé si perdí

Llevé los papeles a la farmacia y no sé si los perdí

Granda (1979) señala algunas construcciones semejantes a las ya señaladas en el español del Paraguay, también influido por el guaraní.

Todo lo anterior indica que las lenguas indígenas han tenido influencias léxicas, fonológicas o gramaticales en las lenguas que ahora son las dominantes y que a su vez éstas han influido sobre aquéllas. Todos los procesos de influencia entre las lenguas en contacto merecen ser estudiados *in situ* mientras el bilingüismo está vigente y, aunque hemos dado múltiples ejemplos, no se puede decir que los procesos se hayan estudiado en toda el área americana, ni con el detenimiento y profundidad que merecerían. Apenas si se ha empezado a encarar el contacto como un tema digno de estudio.

6. DIGLOSIA

Antes de abordar el tema de los pidgins y criollos, que son, por así decirlo, la epítome de lo que puede suceder cuando dos lenguas entran en contacto, es importante mencionar una situación especial de bilingüismo que Ferguson ha llamado de *diglosia*. Este término lo tomó del francés, en el que ya se había empleado para denominar situaciones como las que él describe. Posteriormente, Fishman adoptó el término para situaciones semejantes y muchos autores han seguido su línea. Es necesario entender bien las diferencias entre las situaciones lingüísticas denominadas con el mismo término por estos dos autores. Explicaremos primero el concepto

de *diglosia* que Ferguson explica en un artículo frecuentemente reimpresso y citado, que apareció en la revista *Word* en 1959.

En los países latinoamericanos, por lo general, no hay tanta diferencia entre la lengua estándar y el habla que se usa en la familia o en la casa. El habla de la gente de clase media en las capitales y las grandes ciudades no difiere mucho del idioma estándar que se usa, por ejemplo, en conferencias, en discursos, o en las clases impartidas en las universidades. Sabemos que en Europa hay más diferencias entre el estándar y los dialectos. Vimos, por ejemplo, la situación de Italia, en donde puede haber bastante diferencia lingüística entre el habla familiar y la formal, y donde muchas personas hablan en el dialecto en la casa y con las personas a las que les tienen confianza, pero hablan en la lengua estándar con desconocidos, hablantes de otros dialectos o en situaciones formales. Hay países o regiones donde la diferenciación lingüística entre las variedades usadas en situaciones familiares y formales es mucho mayor.

Ferguson emplea el término *diglosia* para aquellas situaciones en las que existe un tipo particular de estandarización con dos variedades, empleadas en toda una comunidad, que tienen funciones diferentes. Da como ejemplos en cuatro lenguas "definidoras": el árabe, el alemán suizo, el criollo haitiano y el griego. Cada una de estas lenguas tiene una situación diglósica, pero su origen histórico no ha sido el mismo. La situación árabe es la más antigua y, desde que tenemos noticias de esta lengua, existe la diglosia y el árabe clásico ha permanecido estable. La situación del griego se remonta varios siglos atrás, pero se desarrolló plenamente durante el siglo XIX, cuando se creó el lenguaje literario basado en parte en el griego antiguo. La diglosia del alemán suizo es el resultado del aislamiento de los centros de estandarización. La de Haití es el resultado de la criollización de un pidgín con base francesa y de la superposición del francés estándar, que es posterior.

A la variedad estándar, o superpuesta, se le llama A (alta) y a las variedades regionales B (bajas). Cada variedad tiene funciones especializadas, por ejemplo:

Sermón en la iglesia o mezquita	A
Órdenes a sirvientes, trabajadores, etc.	B
Carta personal	A
Discurso en el Parlamento, discurso político	A
Conferencia en la universidad	A
Conversación con la familia, amigos, colegas	B
Noticias por radio	A
Comedia radiofónica	B

Editorial de un periódico	A
Noticias en el periódico	A
Subtítulo de una ilustración	A
Subtítulo de una caricatura política	B
Poesía	A
Literatura folklórica	B

Es importante hacer notar que si el hablante no emplea la variedad apropiada, hará el ridículo. Todos creen que A es superior a B y a veces niegan la existencia de esta última. En el caso árabe, sobre todo, A está asociada con la religión porque el *Corán* está escrito en A.

B es la variante usada por los adultos para hablar a los niños y por lo tanto es la lengua que se adquiere normalmente, en tanto que A se aprende después mediante la educación formal. A tiene toda una tradición de estudio y hay gramáticas y diccionarios y una ortografía aceptada. En cambio para B hay pocos estudios, casi siempre hechos por personas que no pertenecen a la comunidad.

Puede surgir una especie de B estándar cuando existe un solo centro importante de comunicación como Atenas o Puerto Príncipe. En el caso árabe hay varias hablas B que hacen las veces de estándar, por ejemplo, el habla de la gente culta de El Cairo o de Damasco. Se pueden producir mezclas de A y B que resulten apropiadas para ciertas funciones.

La estructura gramatical de A siempre es más complicada que la de B. Tiene más categorías gramaticales, difiere en el orden de las palabras, es morfofonémicamente más compleja, etc. A y B comparten muchos vocablos, pero los términos técnicos sólo se dan en A, mientras que los nombres de objetos caseros sólo se dan en B, pero también hay casos donde existen dos palabras, una en A y otra en B. En cuanto a la fonología, ésta puede ser muy parecida o bastante divergente. La fonología de B es la básica, pero pueden darse fonemas adicionales en A.

La definición formal de diglosia es la siguiente: "La diglosia es una situación lingüística relativamente estable en la cual, además de los dialectos primarios de la lengua (que pueden incluir una lengua estándar o estándares regionales), hay una variedad superpuesta, muy divergente, muy codificada (a menudo gramaticalmente más compleja), vehículo de gran parte de la literatura escrita ya sea de un periodo anterior o perteneciente a otra comunidad lingüística, que se aprende en su mayor parte a través de una enseñanza formal y se usa en forma oral o escrita para muchos fines formales, pero que no es empleada por ningún sector de la comunidad para la conversación ordinaria." (Ferguson, 1974: 260.)

La principal diferencia entre diglosia y estándar con dialectos es que

en este último caso el estándar es generalmente similar a la variedad de cierta región o grupo social, mientras que cuando hay diglosia, A nunca se usa como medio de conversación ordinaria. La diglosia se origina cuando se cumplen las siguientes características:

1) Existe una literatura en la lengua de la comunidad o en una lengua relacionada y dicha literatura expresa los valores fundamentales de la comunidad.

2) El alfabetismo se limita a una élite.

3) Transcurren varios siglos entre la aparición de A y B.

Por último, Ferguson hace notar que las situaciones diglósicas pueden durar mucho tiempo pero suelen cambiar cuando aumenta el alfabetismo, cuando se desea más comunicación entre diversos sectores regionales o sociales y cuando se desea que un país tenga un estándar nacional.

Por su parte, Fishman, en su libro *The Sociology of Language* (1972), trata el asunto del bilingüismo dentro de la sociedad y da su punto de vista sobre la diglosia. Según él, una sociedad diglósica es aquella que reconoce dos o más lenguas o variedades para la comunicación dentro de la propia sociedad. La situación puede ser estable porque cada código tiene distintas funciones. Así, Fishman considera que las variedades A y B pueden ser distintas lenguas o variedades no tan divergentes y en esto difiere de Ferguson, quien habla de variedades bastante diferenciadas desde un punto de vista lingüístico, pero genéticamente relacionadas. Por lo demás, la descripción de Fishman de una variedad A aprendida después coincide con la idea de Ferguson.

Según Fishman, hay cuatro posibilidades de relación entre diglosia y bilingüismo:

1) Que coexistan diglosia y bilingüismo. Su ejemplo es Paraguay, donde evidentemente sí hay bilingüismo y cada lengua tiene sus propias funciones. Aquí caben también los casos tratados por Ferguson.

2) Diglosia sin bilingüismo. En este caso, las lenguas están especializadas, pero la gente no es bilingüe. Hay dos comunidades y cada una habla su lengua, como en el Canadá.

3) Bilingüismo sin diglosia. Se trata de bilingüismo individual: las dos lenguas tienen las mismas funciones y por lo tanto la situación no puede ser estable. Su ejemplo sería el de la Rusia actual, con inmigrantes que se asimilan. Tollefson (1983) sugiere como ejemplo la situación en Yugoslavia, donde la comunidad eslovena aprende el italiano, y la italiana el esloveno. Según él, la situación ahí sí es estable. Pedrasa *et al.* (1980) sugieren como ejemplo el barrio de East Harlem, pero no muestran nada que contradiga a Fishman, ya que el español disminuye de generación en generación. Si se mantiene en el Barrio es gracias a los nuevos inmigrantes.

4) Ni diglosia ni bilingüismo. Esta situación sólo puede darse en el caso de algunas naciones pequeñas y homogéneas como Cuba.

La interpretación de Fishman de diglosia tuvo mucha aceptación, pero hay que hacer hincapié en que difiere de la idea original de Ferguson, que se refiere a una situación en la que las variedades están genéticamente emparentadas y en la que nadie aprende la variedad A de manera natural y nadie la emplea para la conversación ordinaria.

Los casos mencionados por Fishman donde no hay ni diglosia ni bilingüismo (Cuba) o donde hay bilingüismo sin diglosia (Rusia) realmente no vienen mucho al caso. Una situación como la de Canadá es interesante, pero como afirma el propio Fishman, se trata de dos comunidades y no de una sola. La situación más interesante es la de Paraguay, donde se trata de una sola comunidad en la que las funciones de cada lengua se han especializado. Sería posible llamarle a esta situación de *bilingüismo funcional* y reservar el término *diglosia* para la de variedades divergentes pero genéticamente relacionadas, es decir, a casos especiales de estandarización tales como los descritos por Ferguson.

En 1985 Fishman retoma su propia idea y afirma que la diglosia se refiere al bilingüismo social y distingue cuatro tipos:

1) A clásico y B vernáculo, genéticamente relacionados; por ejemplo, árabe, tamil y chino.

2) A clásico y B vernáculo, sin relación genética; por ejemplo, hebreo y arameo.

3) A escrito y formal hablado, B vernáculo no genéticamente relacionado; por ejemplo, español y guaraní.

4) A escrito y hablado formal, B genéticamente relacionado; por ejemplo, inglés y criollo inglés, alto alemán y alemán suizo.

En los cuatro casos hay compartamentalización, lo que hace la modernización difícil, aunque no imposible.

Por lo que a cultura se refiere, existe el biculturalismo como fenómeno individual, y Fishman emplea el término *diethnia* para los casos de biculturalismo de toda una sociedad, como en el caso de los amish de Pennsylvania.

Tanto Timm (1981) como Fasold (1984) señalan que hay casos más complicados que los tratados por Fishman y Ferguson, en los que están en juego más de dos variedades (o lenguas) también con ciertas funciones especiales.

Migliazza (1978) llama la atención sobre la diglosia que existe entre los yanomama que habitan en la región amazónica del norte de Brasil y el sur de Venezuela, cuyas lenguas pertenecen al tronco macrochibcha. En tiempo de secas, los yanomama se reúnen en festivales donde se fomenta la solidaridad entre las aldeas, se establecen nuevas amistades, se recuerda a los muertos, se intercambian noticias, se arreglan disputas y se concier-

tan matrimonios. En estas reuniones se usa la lengua franca llamada wayamo, que se canta y que se usa por miembros de diferentes aldeas. Los hombres la aprenden en su juventud, las mujeres sólo la entienden. Se trata de una forma arcaica de la lengua y constituye la forma A en esta situación diglósica. Hay varias formas para B. A se usa principalmente en las fiestas y también cuando se incinera un cuerpo y en ritos de pubertad. Los shamanes la usan para cantarle a los espíritus. Migliazza sugiere que la definición de Ferguson se modifique para que incluya tanto a sociedades analfabetas como alfabetas.

Por su parte, Tabouret-Keller (1982) afirma que el término diglosia ha adquirido cierto matiz de protesta, porque en esa situación hay una lengua dominante y otra dominada.

Zughoul (1980) hace algunos comentarios interesantes sobre la diglosia árabe: además del árabe clásico y del coloquial hay otras dos variedades que han surgido recientemente, el árabe culto y el árabe estándar moderno. El clásico se aprende en la escuela. Los analfabetos no lo dominan, pero sí lo entienden.

El árabe coloquial varía de país a país y existen además dialectos regionales. En Jordania, por ejemplo, hay tres dialectos: el de las ciudades —como Amman—, el de los beduinos y el de los campesinos de las áreas rurales. Dentro de éste hay variaciones regionales. El coloquial es más sencillo que el clásico en sintaxis y léxico. En el coloquial hay préstamos de otras lenguas y en el clásico no. A pesar de las actitudes negativas hacia el coloquial, éste tiene muchas funciones. Se emplea en canciones y en el cine, por ejemplo, y en la literatura su uso ha aumentado.

El árabe culto es la variedad que usan los árabes educados de diferentes países para comunicarse entre sí. Tiene el orden SVO y las reglas morfológicas del coloquial; fonológicamente utiliza las vocales del clásico y las consonantes del coloquial. Cuando se usa, los hablantes lo alternan fácilmente con otros idiomas, sobre todo inglés y francés.

El árabe estándar moderno surgió con el desarrollo del periodismo. Es la lengua de los periódicos, las noticias por radio y los programas educativos. Difiere poco del clásico, pero es más sencillo léxicamente. Emplea un vocabulario sin arcaísmos y con calcos, y una terminología que incorpora préstamos. La gente no se da cuenta de su existencia y lo equipara con el clásico. La solución al problema de la diglosia sería reforzar el uso del clásico en su forma de estándar moderno, mediante una reforma lingüística que hiciera la lengua más fácil de aprender, entender y producir.

Sotiropoulos (1982) hace un balance de la situación en Grecia. Según este autor, la diglosia se inició en la época helenista, en la cual se pensaba que la forma correcta del griego era la de los autores antiguos. Se creía

que el cambio lingüístico significaba decadencia. Al perder los griegos su libertad política quisieron conservar su lengua y se refugiaron en el ático, depurándolo de préstamos del latín. La aristocracia romana estableció el ideal del hombre educado que todavía prevalece: una persona que conoce bien la lengua y la literatura de otra cultura superior a la propia. Así, para los griegos helénicos la oposición se daba entre la *koiné* y el ático, para los romanos entre el griego y el latín, y posteriormente entre el latín clásico y el vulgar. En la época bizantina continuó la diglosia griega, la cual subsistió durante los cuatro siglos de la ocupación turca y 160 años de historia moderna, porque nunca hubo una burguesía que se interesara en que hubiera una sola lengua. La élite era de mercaderes ricos que no invertían en el país ni les interesaba la industrialización. Dentro de la situación política el *statu quo* favorecía el subdesarrollo. Hoy en día la diglosia subsiste, pero se puede decir que empieza a desaparecer, ya que el gobierno de Karamanlis introdujo desde 1976 una serie de leyes que propician la abolición de la diglosia y el establecimiento del demótico (griego moderno) como el único idioma nacional. Sin embargo, Sotiropoulos no parece muy optimista porque dice que las medidas no se aceptan ni se aplican en forma uniforme y que, por ejemplo, la burocracia del ejército hace caso omiso de las innovaciones y en otros ministerios se aplican a medias. Sotiropoulos no examina detenidamente la situación actual sino más bien sus orígenes históricos y la relación de la diglosia con el dominio de una clase elitista que no ha impulsado la integración nacional de todos los griegos sino que más bien ha procurado dejar fuera de la política activa a las masas y eliminarlas del proceso de decisión. El mecanismo ideológico ha sido el uso del formalismo. Dentro del marco social, político y económico que ha prevalecido, el demótico no ha podido funcionar puesto que el sistema ha conducido a la conservación del *statu quo* y del subdesarrollo. El *katharevousa* (la variante A) ha subsistido porque la diglosia es congruente con la dicotomía social de dos comunidades lingüísticas dentro de la nación.

Hemos visto algunas de las consecuencias lingüísticas del contacto entre dos lenguas, tratando de distinguir los procesos de interferencia de los resultados y de señalar que siempre existe una relación entre éstos y la situación social del contacto. Hemos dado ejemplos de comanche y noruego en contacto con el inglés, de yaqui y náhuatl en contacto con el español de México, de la influencia del quechua y del aymara sobre algunos dialectos del español andino, así como del surgimiento de la media lengua como un paso entre el bilingüismo quechua-español y el desplazamiento del quechua en ciertas zonas de Ecuador. Vimos también que el guaraní ha dejado huellas en el español subestándar de Resistencia así como en el de Paraguay. Insistiremos en que todos estos ejemplos se refieren a

variedades en particular y no a lenguas estándar. Las situaciones mencionadas ejemplifican casos en que ha habido inmigración o conquista. La diglosia, como la definió Ferguson, es un tipo especial de bilingüismo que surge cuando una variedad de una lengua se especializa en sus funciones y se vuelve hasta cierto punto artificial, de tal forma que su principal medio de transmisión es la instrucción formal. Para que esto suceda se tienen que presentar ciertas circunstancias sociales y debe haber mucha distancia entre la capa social baja, que no tiene cabal acceso a la instrucción formal, y la alta, que obviamente controla la situación y le interesa mantener el *statu quo* tanto en lo social como en lo lingüístico. En el caso del bilingüismo funcional como el de Paraguay la situación es muy semejante, pero no surgió internamente sino que la lengua A fue impuesta. Además de que las lenguas no están genéticamente relacionadas, A tiende a desplazar a B, a juzgar por todo lo que se discutió al respecto en el capítulo anterior, en tanto que en los casos de diglosia B tiende a desplazar a A. Hasta cierto punto, esto es lo que sucede en el caso del árabe, del griego, del chino (donde el mandarín clásico fue remplazado por el coloquial) y del etíope, que no se había mencionado, pero donde se relegó el ge'ez a la liturgia (Sotiropoulos, 1982).

No es fácil incluir al haitiano dentro de este esquema, porque no se trata de dos variedades, una de las cuales es estandarizada y convertida en la forma A, sino que la forma B surgió de otra manera. Por otra parte, el haitiano y el francés tampoco están genéticamente relacionados de la misma forma en que lo están los dialectos y el estándar de las lenguas en general. Además, según parece, sólo el 12% de la población controla los dos códigos y la inmensa mayoría es monolingüe en criollo (Stewart, 1963). En resumen, la situación lingüística de Haití difiere un tanto de la de los otros países con las lenguas definidoras de Ferguson y esto se debe seguramente al hecho de que el haitiano es un criollo y no un dialecto "normal" del francés. En el próximo capítulo veremos hipótesis acerca del surgimiento de los criollos, y hablaremos sobre otros países en donde se dan situaciones semejantes a las de Haití, lo cual podrá tal vez ayudarnos a decidir si tales situaciones son o no diglósicas.

LECTURAS SUGERIDAS

Sobre bilingüismo en los Estados Unidos de 1956 a 1970, véase Haugen (1978).

Sobre estudios de bilingüismo en América Latina y el Caribe hasta 1965 aproximadamente, véase Di Pietro (1968).

Para otros puntos de vista sobre alternancia de códigos, véanse Berk-Seligson (1986), Scotton (1987), Scotton y Urg (1977), Nartney (1982).

Un estudio indispensable para conocer más a fondo la alternancia de códigos del inglés y el español en los Estados Unidos es Lipski (1985a). Otros estudios sobre este tema son: Silva-Corvalán (1983) y Lavandera (1981a). Sería muy difícil proporcionar una bibliografía completa sobre el tema. Los artículos de Poplack y de Poplack y Sankoff reseñados en el texto incluyen bibliografía adicional.

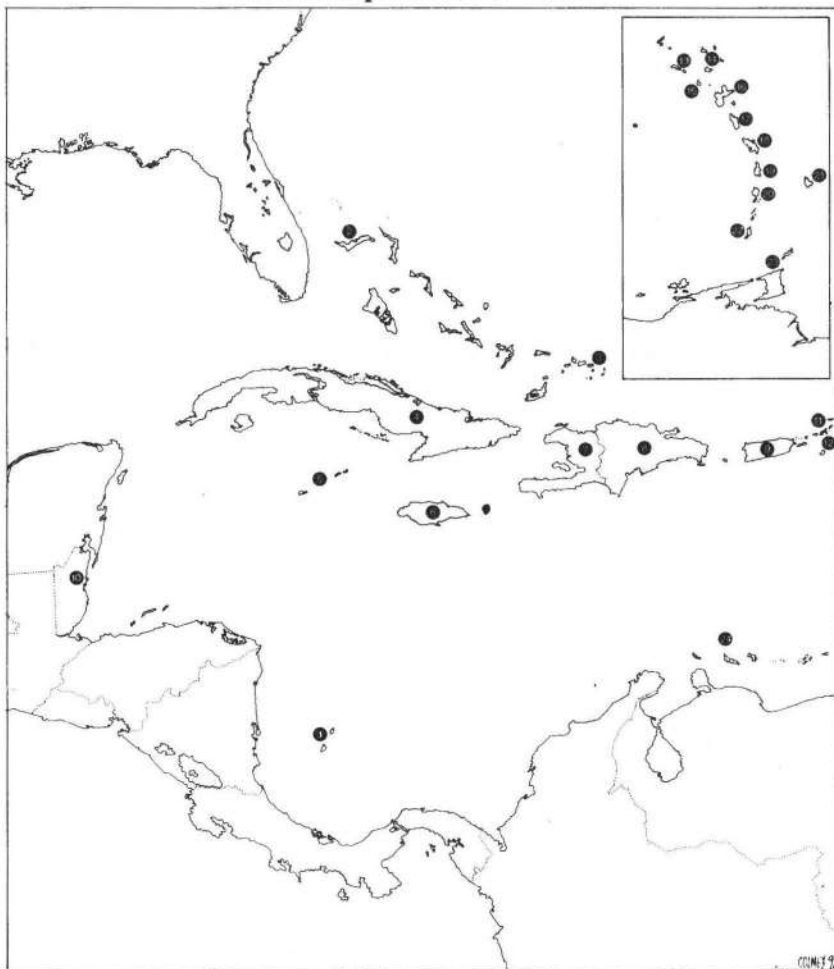
Silva-Corvalán (1986) estudia la influencia del bilingüismo en el español de mexicano-americanos, para analizar la extensión del uso de *estar* en contextos en los que previamente sólo se empleaba *ser*.

Para opiniones generales sobre la influencia de las lenguas amerindias sobre el español, véanse Zamora (1982) y Cassano (1977). El de Bright (1979) es un artículo detallado sobre los hispanismos en el cahuilla, que podría servir de modelo sobre cómo llevar a cabo un estudio de esta índole. Lastra y Suárez (1980) trae sugerencias sobre estudios por realizarse. Attinasi y Friedlander (s.f.) hacen un estudio comparativo de los préstamos en varias lenguas indígenas y los relacionan no tanto con la estructura lingüística sino con el tipo de contacto. El de Diebold (1961) es un trabajo muy conocido sobre el bilingüismo huave; Hollenbach (1973) realiza un estudio muy completo sobre aculturación lingüística entre los triques de Copala, que podría servir de modelo para estudios semejantes. Suárez (1977) trata la influencia del español en la estructura gramatical del náhuatl; Schumann (1987) estudia los préstamos del náhuatl en el español de Guatemala, y Cassano (1972) la influencia de la fonología del guaraní sobre el español.

Browning (1982) escribe un estudio muy detallado sobre la diglosia griega, su origen, su estado actual y el surgimiento de un griego moderno estándar.

Ibrahim (1986) trata sobre un árabe estándar internacional no clásico que se está desarrollando.

Entidades políticas del Caribe



1 Providencia y San Andrés (Col.)	9 Puerto Rico	17 Dominica
2 Bahamas	10 Belice	18 Martinica
3 Turcos y Caicos	11 Islas Vírgenes (EUA)	19 Santa Lucía
4 Cuba	12 Islas Vírgenes Británicas	20 San Vicente y Granadinas
5 Caimanes	13 San Cristóbal y Nevis	21 Barbados
6 Jamaica	14 Antigua y Barbuda	22 Granada
7 Haití	15 Montserrat	23 Trinidad y Tobago
8 República Dominicana	16 Guadalupe	24 Antillas Holandesas

V. PIDGINS Y CRIOLLOS

En el primer capítulo se definieron brevemente los pidgins y los criollos y los hemos mencionado repetidas veces al describir las situaciones lingüísticas de América. En el capítulo IV nos referimos a la explicación que Weinreich da sobre la cristalización de lenguas nuevas, es decir, sobre la formación de los criollos, pero no entramos en detalle respecto a cómo se originan los pidgins.

En situaciones especiales de contacto, generalmente de comercio o esclavitud, en que por lo menos dos grupos se tienen que comunicar entre sí sin tener una lengua común, se desarrolla una variedad de contacto, al principio muy inestable, que no es la lengua nativa de ninguno de los hablantes, que se denomina *pidgin*. Su vocabulario es reducido y generalmente pertenece a la lengua que se considera socialmente superior y que se llama lengua base o de superestrato y su fonología y su gramática, muy simplificada, suele reflejar las características de la lengua o lenguas (generalmente lo segundo) consideradas socialmente inferiores. Estas últimas son lenguas de sustrato.

La palabra "pidgin" tiene dos posibles etimologías mencionadas por Hall (1966:7): 1) que sea una derivación del término *pidian*, pronunciado [pɪlɪn], que se refiere a unos indios con los que comerciaban los ingleses, quienes trataron de fundar una colonia en lo que hoy es la frontera entre Brasil y Guyana, a principios del siglo XVII. Es probable que el término haya sido del conocimiento de los marineros ingleses y que de ahí se haya difundido a las Indias Orientales y a China; y 2) que sea una variante de la palabra inglesa "business", pronunciada por hablantes del pidgin inglés chino que se desarrolló en Cantón en el siglo XVII. En todo caso la palabra adquirió su actual significado para referirse a dicho pidgin.

El término *criollo* es la palabra portuguesa *crioulo* que se refería a un "esclavo nacido y criado en la casa de su amo", y luego significó "hijo de padres europeos nacido en una colonia" (Gómez de Silva, 1988). El término se aplicó después a las lenguas que se usaban en el Caribe y en África Occidental, y luego se aplicó a otras lenguas de tipo similar (De Camp, 1971). Una lengua criolla es aquella que se desarrolla cuando un pidgin se empieza a hablar como lengua nativa en una comunidad. En

cuanto esto sucede el criollo se expande tanto en su gramática como en su vocabulario y empieza a sufrir cambios lingüísticos semejantes a los de las lenguas que se desarrollaron en forma "normal", al grado de que si no tuviéramos antecedentes históricos sobre la creación de los criollos no podríamos distinguirlos de las demás lenguas.

Valdman (1978) considera que los pidgins se caracterizan lingüísticamente por una simplificación del sistema fonológico, por ejemplo en neomelanesio o tokpisin, un pidgin muy estudiado que se habla en Papua-Nueva Guinea. En éste existe un sistema vocálico de cinco fonemas, en comparación con las doce del inglés con el que está en contacto. El weskos (< West Coast) de Camerún no tiene grupos consonánticos, por lo cual se le intercala una /i/ o se reduce el grupo consonántico de que se trate:

small	/simol/	camp	/kam/
snake	/sinek/	twelve	/twef/
stick	/sitik/	table	/tebu/
spear	/sipia/	apple	/apu/

La simplificación en el plano morfosintáctico adquiere diferentes manifestaciones: generalmente los morfemas tienen una sola forma, es decir, no hay alternancias ni complicaciones morfofonémicas. Existen pocos fenómenos de concordancia y de rección; por ejemplo, empleo de una partícula pospuesta para indicar plural, que coincide con el pronombre de 3ª p. pl. en el criollo jamaquino: *boy-dem*, 'los niños'. No hay género en los criollos franceses. En muchos pidgins se emplea parataxis más que subordinación. Cada morfema tiene una sola expresión fonológica y los homófonos se eliminan por medio de la reduplicación, como se ve en los siguientes ejemplos:

Criollos ingleses del Atlántico

san	'sol'
sansan	'arena'
was	'lavar'
waswas	'avispa'

Criollos ingleses del Pacífico

pis	'paz'
pispis	'orinar'
sip	'barco'
sipsip	'borrego'

El orden de las palabras es fijo, y abundan las perífrasis. Se reduce el número de partes de la oración. Hay pocas categorías gramaticales marcadas obligatoriamente.

Se lleva a cabo una especie de amalgama de los sistemas, por ejemplo: en la nasalización coinciden el francés y las lenguas africanas; en el léxico se encuentran calcos de la lengua de sustrato expresados con formas de la

lengua de superestrato, por ejemplo en weskos, formas basadas en las lenguas africanas: /lanaboj/ (learner boy) 'aprendiz', /draibele/ (dry belly) 'estéril'.

Los criollos, en oposición a los pidgins, se caracterizan por la complicación de su forma externa. Adquieren reglas morfofonológicas, más morfología, la sintaxis se enriquece y el léxico aumenta.

El interés por esta clase de lenguas es muy reciente. Como en épocas modernas los criollos rara vez han adquirido estatus oficial y la mayoría de los pidgins no perduran, los criollos que se emplean casi siempre se consideran dialectos subestándar o formas corruptas de las lenguas de superestrato. Cuando se busca en las enciclopedias información sobre las lenguas de un país, siempre se encuentra mención de la lengua oficial pero rara vez de algún criollo, aunque la mayoría de la población lo hable.

Uno de los pidgins más antiguos es el que usaron los cruzados y comerciantes durante la Edad Media en el oriente del Mediterráneo. Se llamó lengua franca porque los franceses, o francos, predominaban entre los cruzados. Era una forma pidgin del romance que se hablaba entre Génova y Marsella (Hall, 1966: 4). No hay que confundir a "la" lengua franca, es decir, a este pidgin medieval, con el significado técnico que el término ha adquirido: una *lengua franca* es una lengua que se emplea para la comunicación entre personas que no tienen una lengua nativa en común. Por ejemplo, los hablantes de zapoteco y de mixteco que se encuentran en la ciudad de Oaxaca se comunican en español, que utilizan como lengua franca.

Hay documentos en los que se hace mención a la lengua franca medieval y posteriormente tenemos crónicas e historias que se refieren a los criollos caribeños, pero las descripciones objetivas no empiezan sino hasta el siglo XIX. El fundador de los estudios criollos es el romanista alemán Hugo Schuhardt, quien se interesó por los criollos para poder rebatir a los neogramáticos, los que postulaban que las lenguas se podían clasificar por medio de árboles genealógicos. Vio que los criollos reflejaban relaciones lingüísticas y cambios que no se podían clasificar fácilmente. Describió la lengua franca del Mediterráneo y otros muchos criollos.

Otra figura pionera fue Hesseling, quien además de algunos estudios sobre el negerhollands caribeño publicó en 1899 un libro sobre el afrikaans, la lengua oficial de Sudáfrica, que se consideraba un dialecto del holandés. Hesseling propuso que se había desarrollado, con mucha influencia del holandés, a partir de un criollo proveniente de un pidgin malayo portugués que se usó en la ruta de comercio del Cabo de Buena Esperanza (De Camp, 1977). Lo que resultó no es un criollo sino una lengua que se quedó a medio camino en el proceso de criollización, debido en parte a la influencia conservadora de los grupos holandeses que llega-

ron de Holanda (Meijer y Muysken, 1977). La teoría de Hesseling no ha sido aceptada por los sudafricanos, pero hay criollistas que la apoyan.

Aunque hubo algunos estudios aislados, el resurgimiento de los estudios criollos empezó con los trabajos de Douglas Taylor en el Caribe y Robert A. Hall sobre el haitiano, el neomelanesio, etc. Debemos a Hall el primer libro general sobre pidgins y criollos (Hall, 1966).

El establecimiento de los estudios de pidgins y criollos (criollística) como un campo de estudio académico tuvo lugar en los años cincuenta, cuando Le Page organizó un relevamiento de las lenguas de las Indias Occidentales y estableció un centro de investigación en Jamaica. En 1959 Le Page convocó a la Primera Conferencia Internacional sobre Estudios de Lenguas Criollas. En dicha conferencia se gestó la idea de la monogénesis de la mayoría de los pidgins y criollos, sobre la que en seguida hablaremos. En la década siguiente se llevaron a cabo destacados estudios y en 1968 se celebró otra importante reunión que resultó en la publicación del libro *Pidginization and Creolization of Languages*, editado por Hymes en 1971. Es un libro básico para estos estudios, aunque ha habido otros posteriores, entre ellos, uno excelente de Valdman en 1978. Desde 1968 han proliferado los estudios de estas lenguas y muchos de los que las estudian son hablantes nativos (De Camp, 1977).

La importancia de los estudios de pidgins y criollos para la lingüística y para las ciencias sociales en general es cada vez más evidente. Por una parte los orígenes, descripción y función social de estas lenguas representan claramente uno de los temas que preocupan a la sociolingüística, pues su existencia se debe a diversos procesos, sobre todo a aquellos que pusieron en contacto a los europeos con el resto del mundo. El futuro de estas lenguas dependerá de los cambios sociales que se operen en el Tercer Mundo. Los procesos de formación de los criollos son diferentes a los de la transmisión normal de generación en generación. Los estudios de lingüística histórica daban por hecho este tipo de transmisión y ahora se ha visto que no se puede asegurar que todas las lenguas se hayan desarrollado de manera "normal". Las teorías sobre el cambio lingüístico no pueden hacer a un lado a estas lenguas que surgen rápida y bruscamente. El estudio de los pidgins y criollos es de suma importancia en relación con los estudios de bilingüismo, en particular la teoría de sustrato y con la clasificación de lenguas. Según Schuhardt las lenguas mixtas pertenecen a más de una familia y por lo tanto es necesario cuestionar el concepto mismo de la relación genética. Hoy en día prevalecen las ideas de los neogramáticos en lo que a la clasificación se refiere, aunque muchos no estén de acuerdo con la teoría de los árboles genealógicos, pero de todos modos el problema de la clasificación de los criollos sigue en pie.

Por otra parte, la descripción de estas lenguas presenta un problema

porque se caracterizan por su gran variación, como veremos más adelante, y constituyen, así, un reto para cualquier teoría que se precie de ser adecuada para la descripción general de las lenguas. Este problema se relaciona también con el de los universales lingüísticos, pues dadas sus características comunes, se cree que lo que ambos comparten es en cierto modo lo más básico y natural que puedan tener en común las lenguas (Bickerton, *Roots*). El estudio de los criollos y los pidgins también se relaciona con el del aprendizaje de segundas lenguas, pues los que están adquiriendo una segunda lengua muestran comportamientos equiparables con los hablantes de un pidgin (De Camp, 1977).

1. TEORÍAS SOBRE EL ORIGEN DE LOS PIDGINS

Poligénesis

Todos los criollistas están sumamente interesados en el origen de estas lenguas. Se ha observado que comparten muchas características en común que no se explican por el hecho de que compartan la misma lengua base, puesto que las semejanzas se encuentran también entre criollos con distintas bases. Hall, por ejemplo, explicaría estas semejanzas diciendo que este tipo de lengua se produce espontáneamente, siempre que se den las características sociolingüísticas apropiadas, y que hay además un modelo común (difusión por estímulo) que explica los parecidos de diversas variedades. Es decir, si los marineros ingleses sabían de la existencia de un pidgin portugués, a su vez tratarían de desarrollar uno inglés y así sucesivamente.

Se dice que los lingüistas que creen que hay pautas comunes para el desarrollo de los pidgins, dadas las situaciones apropiadas, son partidarios de la *poligénesis*. Esto significa que los pidgins se gestan muchas veces, se desarrollan cada vez que es necesario para la comunicación.

Junto con la poligénesis está la idea de la simplificación de la propia lengua por parte de los hablantes de la lengua de superestrato. Schuhardt sugirió esta explicación junto con la teoría del aprendizaje incompleto por parte de los hablantes de las lenguas de sustrato. Bloomfield (1933) explica que los hablantes de las lenguas de sustrato aprenden la lengua dominante con dificultad y entonces los dueños de esclavos o comerciantes que hablan la lengua dominante la simplifican y esta versión simplificada de la lengua es el único modelo que tienen los hablantes del sustrato.

Ferguson ha sugerido que en todas las lenguas se usan registros especiales para dirigirse a extranjeros, en los que se habla despacio y en

voz alta enunciando cuidadosamente, se emplean las formas completas de las palabras sin contraerlas, oraciones cortas y parataxis. En una situación de contacto en la que emerge un pidgin, la lengua base se emplea con las características especiales del registro simplificado y los hablantes de las lenguas de sustrato cometen errores al tratar de aprender la lengua base (Ferguson y De Bose, 1977). Al desarrollarse un pidgin tendrá características de simplificación y de aprendizaje incompleto.

Gillian Sankoff (1980), quien ha estudiado el tok pisin, opina que el resultado más común del contacto lingüístico es el bilingüismo, pero que hay casos en que la gente tiene muy pocos modelos, porque la comunicación se da más bien entre las personas que quieren aprender la lengua meta más que con los hablantes nativos de ésta. Los pidgins se originan cuando la gente no se puede hacer bilingüe (por falta de modelos) y se tiene que comunicar pronto, es decir, cuando existe discontinuidad con la lengua que se quiere aprender y cierto desorden social. El tipo de situación creado por la colonización, la explotación del trabajo en minas o plantaciones y el comercio de pieles conducen a situaciones de contacto políglotas donde se dan además desajustes sociales que hacen propicia la creación de un pidgin.

Al principio la gente trata de adquirir la lengua dominante. El pidgin nace cuando los propios hablantes de ésta se dan cuenta de que tienen que aprender las nuevas convenciones para comunicarse con los que están aprendiendo, y estos últimos descubren que en realidad no han aprendido la lengua que querían aprender.

Alleyne (1980) también sería partidario del desarrollo paralelo. Según él, la gente de África Occidental, al ser traída al Nuevo Mundo, necesitaba comunicarse entre sí y con los europeos. Al cambiar su lengua transmitieron elementos de sus lenguas maternas a la que estaban aprendiendo.

Monogénesis

Por otra parte, hay lingüistas que se adhieren a la teoría de la monogénesis de la mayoría de los pidgins y los criollos. El principal exponente de dicha teoría es Keith Whinnom, quien afirma, por ejemplo (Whinnom, 1965), que los criollos franceses son inteligibles entre sí, pero no con el francés, lo que se explicaría mejor atribuyéndoles un origen común más que un desarrollo independiente pero lleno de coincidencias. En cuanto a los criollos filipinos, su origen está bien documentado. Descienden de una comunidad que llegó a Manila procedente de Ternate, en las Molucas en 1658. Los cristianos habían hablado una lengua de contacto portuguesa.

Los portugueses diseminaron un criollo por todas sus posesiones en el Oriente desde la India hasta Macao, Malasia y las Molucas. El pidgin del oriente es el mismo de las islas de Cabo Verde en África Occidental. Whinnom se inclina a creer que se desarrolló como una imitación de la lengua franca del Mediterráneo.

Taylor encontró similitud entre los criollos filipinos y los del Caribe. Thompson propuso que el papiamentu fue el modelo para los criollos caribeños y que en el Oriente y en el Pacífico los criollos portugueses fueron los modelos para los pidgins chinos y para el neomelanesio. Taylor insistió en la relexificación, es decir, en el cambio radical y súbito de vocabulario basándose en la lengua de superestrato. Es decir, los ingleses, franceses y holandeses sustituyeron los vocablos portugueses con los de su lengua, preservando la estructura gramatical del pidgin afroportugués. También William Stewart es partidario de la teoría del origen portugués de los criollos. Los que apoyan esta teoría señalan que hay mucho parecido entre los criollos de una misma base. Compárense los siguientes ejemplos de criollos franceses tomados de Valdman (1978):

	<i>Haití</i>	<i>Antillas</i>	<i>Guyana</i>	<i>Louisiana</i>	<i>Océano Índico</i>
Oiseau	zozo zwazo zwezo	zozo zwazo	zozo	zozo zwazo	zozo zwazo
Maison	kaz, kaj	kaz, kaj	kaz	mezõ	lakaz
Personne	mun	mun	mun	mun	di mun
Eau	dlo, djo	dlo, djo	dilo	dolo	dilo
Avoir	geñe ge	geñe tini	geñe	geñe ena, jena	gañe
Donner	baj	baj	baj	done	done
Savoir	kone	konet, sav save	konet	kone	kone

También existen cuestiones estructurales parecidas. Por ejemplo, en varios criollos el pronombre personal de tercera persona sirve de pluralizador: *jo ale*, 'ellos fueron'; *timun jo*, 'los niños'. Los pronombres interrogativos se componen de una partícula interrogativa invariable y un nombre:

ki mun:	'qué persona', significa 'quién'.
ki le:	'qué hora', 'cuándo'.
ki bo:	'qué lugar', 'dónde'.

La mayoría tiene tres partículas verbales prepuestas que indican tiempo, aspecto y modo y que se parecen mucho en forma y significado:

<i>Tipo de criollo</i>	<i>Continuativo</i>	<i>Compleitivo</i>	<i>Prospectivo</i>
Francés			
Haiti	ap	te	a, va, ava
Antillas	ka	te	ke
Inglés			
Jamaica	a, da	ben	wi
Sranantongo	a, da	ben	sa, go, o
Saramaccan	tá	bi	sa, o
Krio	de	bin	go
Portugués			
Papiamentu	ta	taba	lo
Filipinas	ta	ja	de, ay
Holandés			
Negerhollands	le	ha	lo

Naro (1978) estudia el pidgin portugués, uno de los resultados de la expansión portuguesa de los siglos XV y XVI. Cita referencias a situaciones de contacto en las crónicas, apuntes de viajes, informes de misioneros y otros documentos de la época. Después se refiere al portugués pidgin en obras de teatro y otras obras literarias. Aproximadamente hasta el último cuarto del siglo XV, el portugués era desconocido en el África Occidental; pero para el primer cuarto del siglo XVII a una versión de la lengua se había diseminado por varias partes del área. Según parece, la forma en que los africanos aprendieron el portugués no fue por contacto con los portugueses en África, sino porque éstos se los llevaban a Portugal para que lo aprendieran y les sirvieran de intérpretes en futuros viajes. A la lengua que aprendieron estos negros Naro le llama *lengua de reconhecimento*. Se usaba en obras de teatro, que Naro examina. Determina que dicha lengua se usaba entre negros y blancos y que en ella la idea de superioridad racial no desempeñaba ningún papel, ya que su propósito era facilitar la comprensión. Algunas de sus características son: pérdida de la inflexión: el sujeto, objeto, tiempo-aspecto, negación, etc., que se indican con partículas libres acentuadas. "Ser" y "estar" desaparecen o se sustituyen con "sentar". Se usan pronombres acentuados en todas las funciones sintácticas. En el sistema nominal se pierden los plurales, no hay concordancia, los determinativos inacentuados desaparecen. También se pierden las preposiciones o se sustituyen con una sola forma. No hay subordinación, la coordinación es simple yuxtaposición.

En resumen, no hubo pidginización en África como resultado de los

primeros contactos comerciales; la lengua de reconocimiento en Europa es anterior a cualquier versión del portugués en África Occidental; la lengua de reconocimiento poseía, aunque de manera un tanto inconsistente, las características esenciales de los pidgins. Por lo tanto, es evidente que la base del pidgin portugués que se usó en los siglos XVI y XVII se había formado sustancialmente en Europa.

La forma en que se diseminó la lengua de reconocimiento en África sólo se puede deducir indirectamente. Los que la difundieron serían los *lançados* que colonizaron el África Occidental y que ya habían aprendido la lengua de reconocimiento en Portugal y llegaban al África con la idea de que así es como se tenían que comunicar. La teoría de Whinnom propone un modelo que, según Naro, no es el correcto para describir el origen del pidgin, pero tal vez sí lo sea para describir las condiciones bajo las cuales el pidgin se propagó en África Occidental durante el segundo período.

Naro propone que la imitación de la lengua franca oriental pudo haber desempeñado algún papel en el origen del pidgin. De todas maneras en muy poco tiempo en la literatura empezó a aparecer la lengua de reconocimiento hablada por africanos y sus peculiaridades fueron aprendidas por la gente. Probablemente así fue exportada al África Occidental por los *lançados* en el primer cuarto del siglo XVI. A continuación reproducimos un ejemplo de la lengua de reconocimiento:

A min rrey de negro estar Serra Lyoa.
 Lonje muyto terra onde viver nos.
 Lodar caytabela Tubao de Lixboa,
 falar muao novas casar pera vos.
 querer a mym logo ver vos como vay.
 layxar molher meu, partyr muyto synha
 porque sempre nos servir vosso pay;
 folgar muyto negro estar vos rraynha.

[Traducción al portugués estándar:]
 Eu sou o rei dos negros da Serra-Leoa.
 A terra onde vivemos fica muito longe.
 Andou numa caravela 'Tubao' de Lisboa.
 Falou muitas novas dum casamento para vós.
 Eu quis logo ver-vos, ver como vós ieis.
 Deixei minha mulher, parti muito asinha
 porque nós sempre servimos vosso pai,
 e os negros folgaram muito de que sejais rainha.

[Traducción al español (de la autora):]
 Soy el rey de los negros de Sierra Leona.
 La tierra donde vivimos está muy lejos.
 Vino en una caravela 'Tubao' de Lisboa.
 Dio muchas noticias de casamiento para vos.
 Quise veros pronto para ver como estábais.
 Dejé a mi mujer, partí muy pronto,
 porque nosotros siempre servimos a vuestro padre
 y los negros se alegran de que seais reina.

Sin embargo, aunque uno sea partidario del origen portugués de muchos criollos, no puede ser partidario absoluto de la monogénesis, porque hay ejemplos de lenguas que se desarrollaron sin el contacto del portugués. Una sería la jerga chinook del noroeste de los Estados Unidos, otra el árabe juba que se habla en el sur de Sudán. Se trata de una variedad de árabe criollizado que existe porque los británicos usaron soldados de habla árabe cuando trataron de construir un ferrocarril de El Cabo a El Cairo. En ese entonces, los askaris, que eran de habla árabe, se asentaron en Juba y sus alrededores y se casaron con personas que hablaban lenguas de Chad. El árabe se pidginizó primero y posteriormente se criollizó (Bickerton, 1979). Foley (1988) nos habla del pidgin yimas y del motu policiaco de Nueva Guinea, que tampoco tienen origen portugués.

Whinnom, en otro artículo de 1971 donde también habla del origen de los criollos, y que es al que se refiere Naro, dice que el proceso de pidginización probablemente requiere una situación en donde toman parte por lo menos tres lenguas, una de las cuales es la dominante. A esto le llama el proceso de *hibridización terciaria*. Cuando se trata de sólo dos, una domina y es la que se aprende, pero cuando hay más, los hablantes de las lenguas dominadas utilizan la lengua dominante simplificándola. Así se explica el surgimiento de pidgins en sociedades donde los esclavos provenían de distintas partes y hablaban diversas lenguas. También se explica que los pidgins se usen como lenguas francas en vez de las lenguas estándar, como sucede por ejemplo en Papua-Nueva Guinea, donde se habla tok pisin, pero muy poca gente domina el inglés estándar.

El bloprograma

La tercera explicación de origen se refiere más bien a la creación de los criollos. Es la que nos da Bickerton, quien no cree ni en el origen portugués de los pidgins ni en la relexificación. Su hipótesis, expuesta principalmente en su libro *Roots of Language* (1981), consiste en sostener que en la criollización están involucrados los principios universales de la adquisición

del lenguaje. En el caso de los idiomas normales, unos descienden de otros pero no sabemos cuándo empezaron; en el caso de los criollos sí. Generalmente las circunstancias de pidginización y criollización representan una ruptura catastrófica en la tradición lingüística.

Para sus fines, Bickerton define el criollo como una lengua que se desarrolló de un pidgin que no había existido por más de una generación en una población donde no más de 20% eran hablantes nativos de la lengua dominante y 80% restante se componía de grupos que hablaban varias lenguas. A Bickerton le interesan situaciones donde la capacidad lingüística humana se tiene que ejercitar lo más posible. En esa situación, los adultos saben muy poco de la lengua y los niños, para que les sirva, tienen que inventar. En las teorías de adquisición se da por hecho que está presente la lengua que el niño va a adquirir. Se supone que las reglas se adquieren procesando lo que se oye, pero en el caso de los criollos se adquieren reglas nuevas. En Hawai hay pruebas de que surgen reglas nuevas entre una generación y la siguiente. Existen varias diferencias sintácticas entre el criollo inglés hawaiano y su antecesor inmediato, el pidgin inglés hawaiano. Estas diferencias reflejan desarrollos que no se pueden explicar en términos de la lengua de prestigio, o sea el inglés, ni en términos de otras lenguas, como el japonés, o las lenguas filipinas, pero deben ser el resultado de estrategias cognitivas.

Una vez iniciado el contacto, la población hablaba hawaiano y unas cuantas personas inglés, pero cuando aumentó la producción de azúcar, después de 1876, importaron trabajadores de China, Portugal, Japón, Korea, Filipinas y Puerto Rico. Surgió un inglés pidgin y otro hawaiano llamado *olelo pa'i'ai*. La criollización se llevó a cabo entre 1910 y 1920.

Bickerton recogió ejemplos de habla pidgin de japoneses, filipinos, etc. De algún modo, en el criollo desaparecen las diferencias. En el pidgin el orden era SVO en general, SOV en hablantes japoneses, VS en filipinos; en el criollo el orden normal es SVO. Los artículos aparecen esporádicamente en el pidgin; en el criollo *da* se usa para referentes específicos conocidos por el oyente y *wan* para los desconocidos. El criollo tiene tres auxiliares: *bin* de tiempo, *go* de modo, *stei* de aspecto; *bin* y *go* se daban en el pidgin; *stei* era el verbo principal. Ninguna de las lenguas de sustrato funciona como el criollo.

Bickerton examina otras innovaciones y rechaza rotundamente el sustrato. A pesar de los siglos que han pasado desde que surgieron los criollos se parecen mucho entre sí, y eso no se debe al sustrato sino al *bioprograma* innato que determina la forma del lenguaje. Cuando un niño se equivoca al aprender a hablar es porque la lengua que está aprendiendo difiere del bioprograma. Se dice que las mamás les enseñan a hablar a los niños, pero en el caso de los criollos no es cierto porque ellas no lo saben.

El modelo de la madre no es condición necesaria para que los niños adquieran el lenguaje, porque en ese caso los criollos no existirían.

La teoría del bioprograma es evolucionista y un programa es algo que facilita el aprendizaje. Su función de adaptación se perdería si la especie dependiera sólo de él. Además del bioprograma tenemos estrategias de aprendizaje. Lo que un niño aprende fácilmente coincide con las características clave de los criollos y depende del bioprograma.

Bickerton también habla del origen del lenguaje. Según él, debe haber existido una estructura cognitiva en la forma de las distinciones que tenían los prehomínidos. Estas distinciones son las mismas que son básicas en los criollos y las mismas que adquieren los niños más fácil y automáticamente. En ese sentido la creación de los criollos y la adquisición del lenguaje recapitulan la génesis del lenguaje. El estudio de los criollos se vuelve importante para la lingüística de universales porque nos muestra un aspecto del estado natural del lenguaje sin cambios culturalmente determinados.

2. LA CRIOLLIZACIÓN

Como ya hemos dicho, en el proceso de pidginización hay simplificación, pero en el de criollización la lengua se va haciendo más compleja. Este proceso se entiende claramente al examinar un artículo de Sankoff y Laberge (1974) llamado de manera muy atractiva: "Sobre la adquisición de hablantes nativos por una lengua." Este trabajo trata sobre los cambios en la estructura y el uso del tok pisin. Se trata principalmente de las estructuras que indican futuro y se relacionan con el paso del tok pisin de lengua franca, aprendida como segunda lengua, a la lengua nativa de los hablantes urbanos de Nueva Guinea.

El tok pisin descende de un pidgin del Pacífico del Sur conocido en el siglo XIX como *beach la mer* y hablado en una época en New Britain, capital de Nueva Guinea. La extrema diversidad lingüística de Nueva Guinea, que tiene unos 700 idiomas para una población de dos millones y medio, le daba gran ventaja al tok pisin en el periodo colonial. Pronto fue aprendido como lengua franca en las nuevas situaciones donde se encontraban sus hablantes, cuando se tenían que comunicar como trabajadores en plantaciones, tripulantes en barcos, empleados domésticos, etc. Desde un principio el tok pisin se usó para comunicarse entre los nuevaguineenses más que para comunicarse con europeos.

Pronto floreció y ahora tiene más de medio millón de hablantes, el doble que cualquiera de las otras lenguas de la región. Según Hymes es

fácil de aprender como segunda lengua por sus características comunes a los pidgins, es decir, su vocabulario limitado, pocas categorías gramaticales y escasa complejidad gramatical. No hay variación alomórfica; hay una clara relación entre forma y función. Las palabras, por lo general, constan de un solo morfema.

Con la criollización, la estructura de la lengua se complica al mismo tiempo que se expanden sus funciones. En los últimos 20 años el tok pisin ha adquirido nuevas funciones. Se ha vuelto uno de los tres idiomas oficiales de Nueva Guinea y se usa en el parlamento. Se publican periódicos en tok pisin, y es la lengua principal de la radio, aunque hay programas en otras lenguas, pero lo más importante es que tiene hablantes nativos. Parece ser (1971) que los hablantes nativos tienen menos de 20 años y que van en aumento rápidamente.

El estudio se llevó a cabo en Lae entre familias que usaban la lengua en la casa y donde los hijos sólo sabían tok pisin. Los hijos hablan más aprisa y con mayor fluidez, haciendo reducciones morfofonémicas y reduciendo el número de sílabas que reciben acento primario. Por ejemplo, un adulto dice: *Mi gó lòng háus*, 'voy a la casa', y un niño puede decir: *Mi gò l'áus*, con tres sílabas en vez de cuatro y un solo acento primario.

Se ve que se está desarrollando un marcador de futuro aparte del adverbio *bai* que proviene de *baimbai* (del inglés *by and by*), que ya se usa poco porque ha perdido el acento obligatorio. El futuro se da con adverbios que tienen significado futuro, por ejemplo:

bijain bai i kambek gen
después/fut./ él/venir/otra vez
'Después vendrá otra vez'

Se examinaron 395 ejemplos en el habla de 18 personas (9 adultos y 9 niños de entre 5 y 17 años). Según parece, *bai* y *baimbai* coexistieron mucho tiempo; ahora *baimbai* ya casi no se usa. Los niños lo reducen a *ba* y lo usan con adverbios.

Cuando los criollos se expanden, como ya lo hemos mencionado, no se pueden distinguir de las lenguas que han tenido desarrollo normal si no sabemos su origen. Los cambios que suceden rápidamente en el caso de la criollización tardan siglos en las otras lenguas. Una diferencia entre los criollos y las otras lenguas es su relación con la lengua base, si es que ésta se habla en el mismo país. Esta situación da lugar a lo que se ha llamado un *continuum post criollo*, que se produce cuando el criollo se empieza a descriollizar porque sus hablantes poco a poco van aprendiendo la lengua estándar. Éste es el caso que se encuentra en Jamaica.

Cuando hay continuos de este tipo, se dice, según la terminología de Stewart, que la variedad más criolla es el *basilecto*, el estándar se denomina *acrolecto* y las variedades intermedias *mesolecto*. Para que haya un conti-

nuo se requiere cierta movilidad social en la población. Parece que éste fue el caso en Estados Unidos, donde se habló un pidgin y, posteriormente, un criollo en las plantaciones. Cuando los negros obtuvieron cierta movilidad social empezó la descriollización, que ha avanzado tanto que en la mayor parte del territorio ya no se puede hablar de continuo sino solamente de algunos vestigios del criollo. Algunos lingüistas no están de acuerdo con esta interpretación y consideran que el inglés negro no es más que un tipo de inglés subestándar. En el próximo capítulo volveremos sobre este tema.

3. LA DESCRIPCIÓN DE LOS CRIOLLOS

Bickerton, en *Dynamics of a Creole System* (1975), se propuso hacerle frente al problema de la descripción de los criollos. Se basa en los trabajos de Bailey y de De Camp sobre *escalas de implicación*. Cuando hay varios *lectos* (variedades similares), es decir, varias gramáticas compatibles, éstas se pueden ordenar jerárquicamente de manera que la posesión de una característica implica la posesión de las que están más abajo en la jerarquía. Según él, todas las descripciones de pidgins y criollos tienen en común que los autores los consideran homogéneos y creen que se pueden describir con una sola gramática. Sin embargo, ya hay lingüistas que han reconocido la heterogeneidad de los datos, pero el que alguien como De Camp haya hablado de la heterogeneidad no ha servido para que cambie el tipo de descripción gramatical. La variación había sido considerada por dialectólogos y especialistas en lingüística histórica, pero no se consideró central en lingüística hasta que aparecieron los primeros trabajos de Labov.

Bickerton describe el sistema de tiempo y aspecto en el criollo de Guyana y propone que el método que utiliza debe tomarse en cuenta no sólo en la descripción de otros criollos sino en la de lenguas que tengan mucha variación interna. También su estudio debe hacernos pensar en otras cuestiones, como por ejemplo, los límites de un sistema lingüístico: ¿en qué momento se acaba el inglés y empieza el criollo de Guyana? ¿Se puede estudiar el cambio sintáctico sincrónicamente? Si el extremo más alejado del inglés, de lo que De Camp llama el continuo post criollo, en realidad representa la forma más antigua, entonces sí es posible. Las cuestiones de este tipo deben proponerse dando prioridad a la descripción. El problema se ejemplifica con tres trozos del material recogido (pp. 4-5), que se reproducen aquí junto con una traducción bastante literal de cada uno. Es casi imposible dar una idea apropiada de la variedad al

traducirlos, por lo que debemos señalar que el primero está casi en inglés estándar, aunque tiene verbos en presente que en el estándar estarían en pretérito; el segundo se entiende aunque no del todo y tiene peculiaridades como el uso de *herself*, 'ella misma', refiriéndose a *he*, 'él'; el tercero es difícil de entender por la gramática empleada que se aleja bastante de la estándar.

A) He got up — he went and he put on his chocolate on the fire to boil. He wasn't sleeping because his noise arouse me. And I was watching him through my hammock bar. I see the boy went and he took up the double barrel gun and he have it at side of him. I wonder what is this boy doing with this gun? Catch his fire, put on his saucepan. As a mater of fact in every crew they has a man they calls him the general. You know as, ahm, we may have a set of men working, you have a leading hand, the general is the leading hand. He got up and this man went and he pick up what-do-you-call, yari-yari, a wood they call yari-yari, young ones he had as a ramrod to punch out cartridges from the gun. When he pick up he give the boy two lashes and the boy took the hot boiling cup of chocolate, a saucepan of chocolate off the fire and dash it on him and burn him.

Traducción de A: Se levantó — fue y puso su chocolate a hervir en el fuego. No estaba durmiendo porque su ruido me levanta. Y lo estaba yo viendo a través de la barra de mi hamaca. Veo el muchacho fue y tomó el rifle y lo tiene a su lado. Me pregunto ¿qué está haciendo este muchacho con este rifle? Agarra el fuego lo pone en la cacerola. En realidad en cada tripulación ellos tiene un hombre que llaman el general. Usted sabe cómo, ejem, podemos tener un grupo de hombres trabajando, tiene un jefe, el general es el jefe. Se levantó y este hombre fue y levanta ¿cómo se llama? el yari yari, un palo llaman yari yari, jóvenes tenía como baqueta para sacarles los cartuchos al rifle. Cuando lo levanta le dio dos latigazos al muchacho y el muchacho tomó la taza de chocolate hirviendo, la cacerola de chocolate del fuego y se la avienta y lo quema.

B) (Bickerton omite los comentarios del interlocutor) I give it name Brownie, you can't pass that there ... You pick up a stick at it, it worse. The eyes become green green green. You can't pass... And a great hunter. Hunt anything. Would hunt until — ... Yes it hunt until he hunt himself he hunt herself in the tiger mouth. Yes it hunt until he hunt himself, he hunt herself in the tiger mouth. One night I see somebody passing. When I open this window there was nobody but this dog barking, jumping in the bush and coming up, jumping in the bush until he — jump in the tiger mouth: wow! Next morning we see little bit of blood and the tiger gone.

Traducción de B: Le puse Brownie, no puede usted pasar eso ahí. Lo amenaza con un palo, peor. Los ojos se ponen verdes, verdes, verdes. No puede pasar. Y un gran cazador. Caza cualquier cosa. Cazaba hasta...

Sí cazaba hasta se cazó, se cazó adentro del hocico del tigre. Sí cazó hasta que se cazó, se cazó adentro del hocico del tigre. Una noche veo algo pasar. Cuando abro esta ventana no había nada más que este perro ladrando, brincando en los arbustos y saliendo, brincando en los arbustos hasta que brinca en el hocico del tigre: ¡Ay! Al día siguiente vemos poca sangre y el tigre no está.

C) "And you ain't know what for do?" he say. "Them not got gun?" He say, "Yes." "You take the gun, load the gun, hide am. You doesn't get up pon a morning for make tea?" He say, "Yes, them a wake me. If me a sleep some time them a beat me and wake me for go make tea." He say, "All right. When them beat you and wake you," he say, "cry. But me go tell you what for do." He say, "When you put that chocolate for boil," he say, "but make sure that you hide the gun, and when that chocolate start for boil, quarrel, cry, say you want money for go home"... "Me want me money. This a eighteen month me dey here and me can't get for go home and me grandmama a hungry. And ayou no want for give me money, ayou a send home money".

Traducción de C. "¿Y no sabes para hacer qué?", dice. "Ellos no tienen rifle", dice "Sí". Coges el rifle, cargas el rifle, lo escondes. "¿No te levantas en la mañana a hacer té?", dice. "Sí, ellos me despiertan. Si yo dormido algún tiempo ellos me pegan y despiertan para ir a hacer té", dice. "Bueno. Cuando ellos te pegan y te despiertan", dice, "llora. Pero yo te digo qué hacer", dice. "Cuando pones ese chocolate para hervir", dice, "pero asegúrate que escondes el rifle, y cuando ese chocolate empieza para hervir, pelea, llora, di quieres dinero para ir a casa"... "Quiero mi dinero. Este dieciocho mes yo ellos aquí y yo no tengo para ir a casa y mi abuela tiene hambre. Y tú no quieres dar a mí dinero, tu mandar a casa dinero".

El primero de estos textos es inglés con algunas características del criollo, el tercero es el criollo con léxico inglés, pero ¿qué es el segundo? Es una variedad intermedia, pero de ninguna manera se puede decir que es una mezcla puesto que representa el vernáculo de un hablante que no está consciente de que hay dos "variedades puras" que él mezcla. Además, no hay únicamente tres variedades discretas, sino que se trata de un número tal vez infinito de variedades intermedias, es decir, un continuo.

Muchos de los estudios de criollos se han hecho tratando de correlacionar las variedades con factores sociales y culturales. Son muy interesantes, pero de ninguna manera sustituyen al análisis lingüístico propiamente dicho. Lo que Bickerton quiso hacer fue demostrar que existe un continuo y mostrar cómo funciona.

Primero examina otras descripciones de criollos y de variación lingüís-

tica, y se propone no utilizar el modelo de sistemas, coexistentes y discretos, sino de proponer que se trata de una unidad no homogénea.

El criollo de Guyana se parece mucho al sranan, que se formó en Surinam durante la ocupación británica en el siglo XVII. Parece que ha cambiado poco desde entonces. Es posible que se haya hablado en Guyana durante la ocupación holandesa del siglo XVIII y que se haya mezclado con los criollos de Jamaica y Barbados que los esclavos de los británicos hablaban. Las variedades más extremas del criollo de Guyana representan un estadio temprano en el desarrollo del criollo y si Guyana no se viera presionada por el inglés estándar, el criollo de Guyana se parecería más al sranan. Pero hay unos guyaneses poco educados que no saben nada de inglés estándar, otros que sí y otros que se encuentran en el medio. Entonces un corte sincrónico es semejante a un corte diacrónico de siglo y medio, y una gramática de todo el continuo sería semejante a una gramática diacrónica que se hubiera podido escribir si todos los hablantes hubieran aprendido inglés. El continuo guyanés preserva los cambios diacrónicos en un estado sincrónico y nos permite estudiar los procesos de cambio lingüístico que generalmente sólo se infieren de documentos. Bickerton describe la frase verbal del basilecto, el mesolecto y el acrolecto.

En el basilecto el subsistema *realis* del verbo tiene las formas *don*, *bin*, *bina*, *a* y el tema del verbo. El tema sólo puede denotar pasado si el verbo no es estativo: *dem mek i stap*, 'lo hicieron parar'. Pero si el verbo es estativo el tiempo no es pasado: *tu an tu kek mo*, 'Dos y dos son cuatro'.

A tiene cuatro funciones: 1) no pasado continuativo: *mi a kom back haptanuun*, 'Vuelvo en la tarde'; 2) pasado continuativo: *evribadi a wach aut de an nait*, 'Todos vigilaban de día y de noche'; 3) iterativo no pasado: *evri de mi a ron a raisfil*, 'Todos los días me apresuro al arrozal', y 4) iterativo pasado: *evribadi a de aal abaut a rood, striit, dam*, 'Todos estaban por todos lados en caminos, calles, presas'.

Bin con estativos denota pasado: *dem bin gat wan lil haus*, 'Tenían una casita'. Rara vez se da con verbos que no sean estativos.

En cambio, *bina* se da casi siempre con no estativos: *mi tel am wa mi bina du*, 'Le dije lo que había estado haciendo'.

Don es completivo y parece muy antiguo, sobre todo cuando se da al final de la cláusula: *wen mi kuk don, mi a hosl id op mi pikni*, 'Cuando acabo de cocinar me apuro a darle de comer a mi niño'.

Es muy tentador seguir dando ejemplos del subsistema del *irrealis* y luego de los otros "lectos" del criollo. Nos limitaremos a ver los cambios principales en el mesolecto: se desarrolla un *doz* habitual, los marcadores característicos del basilecto desaparecen y aparecen otras formas como *-ing*; *go*, marcador de *irrealis*, es remplazado por *gon*, que después se vuelve futuro; aparecen modales; la negación cambia; empiezan a apare-

cer morfemas ingleses de pasado. En el acrolecto desaparecen las formas criollas y se van agregando más formas del inglés.

Después de la descripción detallada y clara de las tres variedades y de las comparaciones entre ellas, que hace a cada momento, Bickerton considera lo que todo esto implica para la teoría lingüística. Hasta ahora se había dado por hecho que había entidades llamadas lenguas que se podían subdividir en dialectos, pero esto se puede cuestionar. El criollo de Guyana no es una lengua, puesto que uno de sus extremos no se puede distinguir del inglés. Tampoco se puede decir que sea un dialecto, ya que los dialectos deben ser más homogéneos que la lengua que los contiene, mientras que el criollo de Guyana es menos homogéneo que el inglés. Entonces, ¿qué es? Lo podemos llamar un sistema. No hay en él ninguna mezcla al azar de elementos, por el contrario, los cambios de reglas que hacen que aparezcan diferencias están interrelacionados y se pueden describir. La única diferencia entre lo que se ha llamado antes sistema y el sistema del criollo es que éste no es estático sino dinámico. Así, los cambios que se ven sincrónicamente en el criollo se parecen a los cambios diacrónicos de otras lenguas, pero son cambios más drásticos. En el criollo se pueden observar en una población de poco más de medio millón. Ésta es una conclusión sorprendente porque los cambios son poco usuales.

Los numerosos ejemplos que Bickerton proporciona y las comparaciones que hace entre el habla de los informantes muestran que los hablantes son competentes en varias de las variedades del continuo. Desde luego que cualquier hablante puede entender a los demás a pesar de que las formas del basilecto no son inteligibles para los hablantes de inglés no nacidos en Guyana. Bickerton afirmaría que esta serie de estructuras se produjo por el contacto prolongado entre un criollo (a cuyos hablantes se les había negado la posibilidad de adquirir normalmente una segunda lengua y que al mismo tiempo habían perdido su primera lengua no europea) y la lengua europea que había sido la base del pidgin anterior a dicho criollo, o sea, el inglés.

Sería injusto no hablar un poco sobre las teorías de Bailey, en las que se basa Bickerton para describir el guyanés. Bailey es autor de *Variation and Linguistic Theory* (1973), en donde señala la dificultad en describir los continuos y la variación con las teorías vigentes. Debido a la influencia de Saussure, los lingüistas se dedicaron a estudiar lo homogéneo, como vemos en el conocido pasaje de Chomsky que Bailey cita:

La teoría lingüística se ocupa primordialmente de un hablante oyente ideal, en una comunidad lingüística completamente homogénea, que sabe su lengua perfectamente y a quién no le afectan las [variaciones en la actuación] que son totalmente irrelevantes gramaticalmente. Ésta parece ser la posición de los

fundadores de la lingüística general moderna y no se ha dado ninguna razón para rechazarla (Chomsky, 1965).

Al afirmar lo anterior, Chomsky se muestra extremadamente saussuriano. Pero resulta que los generativistas se limitan a describir su propio dialecto y no tienen en cuenta la manera de decir las cosas de otras personas. Puesto que hay variación, ¿por qué no formulan gramáticas de lenguas enteras que generen las subvariedades y que incluyan más que el dialecto de un individuo?

Si tratamos de representar, sobre la noción tradicional de dialecto, la variación que conlleva la edad, el sexo y la clase social, ésta se vuelve totalmente inadecuada. Además, uno de los criterios para definir un dialecto es el de la inteligibilidad mutua, pero resulta que los hablantes de fenómenos marcados entienden a los de fenómenos no marcados más fácilmente que si la situación es al revés (Bailey, 1972).

Las gramáticas, según Bailey, cualquiera que sea su nivel de abstracción, deben contener representaciones y reglas que generen toda la variación sistemática que haya en los datos, incluso a nivel fonético. Según Saussure, la variación geográfica representa la temporal, pero además, según Bailey, la variación atribuible a diferencias sociales también es una función del factor tiempo. Las buenas intenciones de Saussure para llegar a formulaciones válidas resultaron no ser válidas. Trató de congelar a la lengua y hacer a un lado el cambio lingüístico y puso a la lingüística dentro de una camisa de fuerza, ya que erigió muros entre lo descriptivo, lo histórico y lo dialectológico. Le Page, por ejemplo, se da cuenta de las contradicciones y dice que no había métodos para describir el dinamismo del lenguaje. Ya se está reconociendo, según Le Page (1966), que el análisis descriptivo que distingue entre lo sincrónico y lo diacrónico no hace más que falsificar el verdadero estado de la lengua, que es dinámico. Un idiolecto consta de varios sistemas parcialmente superpuestos, algunos de los cuales están a punto de cambiar y otros apenas comienzan a hacerlo. Por lo pronto, dice Le Page, lo que podemos hacer es describir los dos extremos y dar una idea del continuo que hay en medio.

Las *gramáticas polilectales* proponen describir lo nuevo y lo viejo al mismo tiempo, porque el hablante tiene, por ejemplo, un sonido viejo y uno nuevo y el mismo día usa los dos. El marco teórico de Bailey es el paradigma dinámico en contraste con el paradigma estático del estructuralismo y el transformacionalismo, e incluye el tiempo como una dimensión fundamental de cualquier análisis. El hecho de que acepte hipótesis abstractas y argumentos formales no lo compromete a aceptar interpretaciones platónicas ni ideas innatas ni el papel de la intuición, excepto tal vez

como algo útil para darse cuenta de algún problema cuando se lleva a cabo un estudio específico.

En un trabajo de 1980, Bailey sostiene que la tricotomía de la lingüística en análisis histórico, dialectológico y sincrónico no es defendible; que tanto la dialectología como la lingüística histórica son importantes para la teoría y que una lingüística unificada es posible si se abandonan los conceptos estáticos y ésta se convierte en un instrumento analítico comparativo que refleje el proceso comparativo de la adquisición del lenguaje en los niños y las habilidades polilectales de los adultos (p. 237). En esta disciplina unificada, los datos de variación y dialectología enriquecen al enfoque dinámico.

Los modelos graduales que generan *escalas de implicación* son los más importantes. Bailey da el ejemplo de palabras del hawaiano en el inglés de Hawai. Los hablantes que saben *ipo*, 'novia' saben *kokua*, 'ayuda' y los que saben esto saben *kapu*, 'prohibido' y todos saben *hula* y *aloha*. Unas 80 palabras se pueden acomodar así. No todas las pautas son implicacionales pero muchas sí y lo reciente implica lo anterior. Éste es un principio importante en la arquitectura de la lengua.

Bailey cree que es un error empezar con parámetros extralingüísticos, porque los factores geográficos y sociales se confunden con factores como migraciones, subidas o caídas de estatus social sin la alteración correspondiente a los hábitos lingüísticos, etc., y que se confunde la estadística de grupo con la de los individuos.

Los principios que gobiernan las pautas generales en los elementos de la lengua por el modelo de ondas son:

1) Lo más reciente implica lo anterior. Si *d* implica *c* implica *b* implica *a*; por lo tanto *d* es lo más reciente; *c* y *b* son anteriores a *d*; *a* es lo más antiguo.

2) Lo posterior es menos abundante $a > (es\ mayor\ que)\ b > c > d$ hasta llegar a 100 por ciento.

Los fenómenos posteriores se difunden, cruzando barreras de edad, sexo, clase, etc., que ya se cruzaron previamente. Lo posterior está menos representado que lo anterior. Los préstamos son importantes pero no son los cambios más interesantes; los más interesantes son los cambios naturales.

Ya hemos definido los pidgins y hablado sobre las diferentes teorías que explican sus orígenes y su expansión, y hemos hablado sobre las dificultades que se presentan al tratar de describirlos y sobre la importancia de encarar estas dificultades, ya que están relacionadas con el cambio lingüístico. Todo esto tiene implicaciones para la teoría lingüística en general. Ahora hablaremos sobre la distribución de los criollos existentes y daremos ejemplos de los criollos iberos, los que más nos interesan.

4. LA DISTRIBUCIÓN DE LOS CRIOLLOS

Hancock (1978) ha inventariado los pidgins. Aquí sólo mencionaremos los más conocidos. De los de base inglesa el mejor descrito es el de Jamaica. Hay variedades parecidas al jamaiquino que se hablan en las islas del Caribe. En Estados Unidos quedan criollos de base inglesa en Carolina del Sur y Georgia. Como se ha mencionado ya, también hubo criollos de base indígena; según Dreschel (1976), existieron entre los siguientes grupos: algonquino y huron; ojibwa en los Grandes Lagos; cree pidginizado en Canadá occidental; esquimal pidginizado entre atabascanos; algonquino entre los sioux y caddo en el Misisipi. En el capítulo III se mencionan los que sobreviven.

El mejor documentado es la jerga chinook, que según unos tuvo origen indoeuropeo. Silverstein afirma que la jerga tiene vocabulario propio, pero que cada hablante utiliza su propia gramática y su propia pronunciación. Su modelo de recreación continua conduce a considerar a la jerga como el resultado del contacto con los blancos más que como un sistema que haya tenido raíces anteriores al contacto. Hymes (1980) presenta un resumen de los hechos históricos para ver en qué relaciones de comunicación surgió. Lo que le interesa es lo que pasaba dentro de cierto tipo de vida y sociedad. Cree que la expansión de la jerga en el siglo XIX significa que su función se extendió, pero no que su función se haya creado en ese momento.

La jerga se volvió un instrumento de publicación utilizado por los misioneros. Muchos hablantes usaban su propio orden de palabras, pero un misionero comenta que aunque no hay reglas fijas el orden se debe adquirir con la práctica y que, por ejemplo, *halo nika kumtuks* (no yo entender) es más frecuente que *nika halo kumtuks*. En cuanto a pronunciación, otra persona dice que se debe aprender hablando con los indios y un misionero habla sobre la acentuación.

Hymes revisa muchos documentos que lo llevan a concluir que el uso de la jerga fue anterior al contacto. En resumen, dice que la vida aborigen estaba concentrada en aldeas autónomas y en relaciones de familia. El multilingüismo era normal. El comercio y los viajes implicaban recorrer cientos de millas a pie y en canoa al principio y después también a caballo; equivalía a viajar a través de una diversidad lingüística más grande que la de Europa. Una indicación es la variedad de nombres de otros grupos y de lenguas que existen en cada idioma y la variedad de nombres por los que el grupo y la lengua de cada uno eran conocidos por los demás. Algunos lugares como Colville, sobre el alto río Columbia, eran centros de comercio. Colville tenía un sistema de signos antes de que se utilizaran el francés, la jerga y el inglés. Los chinook de Dalles que comerciaban en esclavos y

mercancía desde California hasta Idaho y de Montana al Canadá también tenían un centro. Como lenguaje auxiliar, tanto ellos como sus congéneres del bajo Columbia tenían principalmente la jerga.

Tal vez no sepamos nunca por qué la meseta desarrolló un sistema de signos y la costa una jerga; lo que está claro es la equivalencia fundamental de las dos regiones en cuanto a perfil comunicativo. En la meseta, la relación con las planicies fue en aumento y el sistema comunicativo de las planicies remplazó al sistema local. La relación con los franceses hizo que se usara el francés y la relación con los comerciantes del oeste hizo que se usara la jerga. No se concibe una situación de contacto virgen lingüísticamente hablando; si acaso hubo una época así para algún grupo del área, habrá sido antes de que se formara el área cultural misma.

Un rasgo distintivo de la costa en comparación con la meseta y con California fue la esclavitud. Los propios chinook tuvieron muchos esclavos, muchos de ellos comprados. No sabemos cuál era el medio de comunicación entre los amos chinook y sus esclavos con otra lengua nativa. No es lógico que los chinook hayan aprendido las diversas lenguas de los esclavos, es casi seguro que los esclavos hayan tenido que aprender otra lengua y es muy posible que una forma reducida del chinook haya sido lo que aprendieron y lo que los chinook usaban para dirigirse a ellos.

En otras palabras, había una situación multilingüe dentro de cada familia acomodada chinook. Había esclavos cuyas lenguas eran puyallup, skagik, klalam o quileute del norte o kalapuya, siuslawan o shasta del sur. La aldea chinook era multilingüe y estas condiciones podían conducir al uso de una forma reducida de la lengua dominante no sólo entre amo y esclavo, sino también entre esclavos de distintas lenguas. Es la situación que se aproxima al principio de Whinnom.

El multilingüismo y la esclavitud distinguen a la costa del Pacífico norte de la Meseta y de California. Ese factor socioeconómico conduciría a la formación de la jerga o pidgin en época aborígen, mucho antes de su expansión debida al comercio.

El uso de la jerga pudo haber sido doméstico y la comunicación entre las tribus bilingües a través de intérpretes como la esposa o algún pariente. El comercio se pudo haber llevado a cabo por medio de una jerga con variantes locales. La jerga del siglo XIX en el área chinook refleja un desarrollo anterior al contacto. Se deduce que había una lengua franca por la existencia de vocabulario intertribal, las circunstancias aborígenes de esclavitud y comercio y la selección de una jerga basada en lenguas indígenas y su rápida expansión después del contacto. Posteriormente siguió la expansión al norte y entonces es posible que haya habido hablantes como los que describe Silverstein. Hymes insiste en que para entender

una lengua en relación con su ecología se requiere conocer la historia social y las relaciones y los sistemas sociolingüísticos.

Sin lugar a dudas, en las Américas, en la región del Caribe es donde hay más criollos. Ya hemos mencionado los más importantes en el capítulo III. En Guyana se habla un criollo inglés, además del sranan. El saramaccan, criollo tonal con muchos elementos de lenguas africanas, sobre todo del kikongo, es hablado por los negros del interior. Otro criollo es el nduka. El sranan es muy importante en Surinam.

En el África Occidental hay varios criollos ingleses, el más importante es el krio de Sierra Leona y el weskos de Camerún y Nigeria oriental. El inglés pidgin chino, que se habló mucho en el siglo pasado, ya está moribundo en Hong Kong. Existe también, en una isla del Pacífico, el pitcarnés, un criollo hablado por los descendientes de los amotinados del Bounty. El pidgin inglés más hablado es el neomelanesio, en Nueva Guinea, donde como ya vimos, se está criollizando igual que en las Nuevas Hébridas. En Hawai se habla toda una gama de pidgins y criollos.

Los criollos de base francesa se hablan en Luisiana, unas islas de las Antillas, Haití, las Antillas Francesas, Guyana, La Reunión (océano Índico), Mauricio, isla Rodrigues y Seychelles.

En África quedan variedades criollizadas del portugués en Cabo Verde y Senegal (kriyòl), en la Guinea Portuguesa, etcétera.

El papiamentu hablado en las Antillas Holandesas es de base española, según algunos, portuguesa según otros, pero, en todo caso, con muchos rasgos léxicos y fonológicos del portugués. El palenquero, de base española, se habla cerca de Cartagena, en Colombia. En Filipinas se habla el ternateño de base española o portuguesa.

Subsiste en Saint Thomas, en estado moribundo, el negerhollands. Algunos creen que, como postuló Hesseling, el afrikaans de la República de Sudáfrica representa una forma evolucionada de una variedad criollizada del holandés, formada sobre el modelo de un pidgin afroportugués de la región del Cabo.

De los criollos de lenguas amerindias, además de los de América del Norte que ya mencionamos, hay que recordar la *lingua geral*, de la que ya hemos hablado.

En África hay criollos de base no indoeuropea, tales como el diula, el ewondo, el sango y el lingala. El swahili proviene de un pidgin nacido del contacto entre lenguas bantú y el árabe. El más importante en Polinesia, de base no indoeuropea, es el police motu.

Hay entre 10 y 17 millones de hablantes de criollos, de los cuales 7 millones aproximadamente hablan criollo francés. El criollo inglés ocupa el segundo lugar en número de hablantes, el tercero sería el afrikaans

seguido por los criollos de base portuguesa o española. Habrá entre 6 y 12 millones de hablantes de pidgins.

5. LOS CRIOLLOS IBEROS

Los criollos filipinos

Pasemos ahora a considerar a los criollos iberos más detalladamente. Primero echaremos una mirada a los criollos filipinos. Whinnom publicó en 1956 un pequeño libro sobre tres de los cuatro vernáculos españoles de contacto que todavía existen en las Filipinas, que desgraciadamente, según afirma, están desapareciendo, aunque no del todo; en un estudio de 1987 Lipski informa que en Zamboanga el chabacano tiene vitalidad: las conversaciones se inician en chabacano; la radio y la televisión transmiten en chabacano y en la escuela muchos maestros lo emplean en explicaciones por lo menos durante los primeros años. Los tres criollos que trata Whinnom son el ermiteño, el caviteño y el zamboanguense.

La historia de los pidgins se encuentra casi completamente indocumentada y el problema principal es su génesis y, dice Whinnom, a diferencia de lo que entendemos por "lenguas", tienen un principio. Durante los dos años posteriores a la iniciación de la conquista española de las Filipinas, España no tuvo contacto con su colonia porque una bula papal y un tratado con Portugal le prohibían mandar barcos hacia el este, de manera que tenía que llegar a las Filipinas y a las Molucas por América. Fue durante el siglo XIX, en el periodo que va de la independencia de México y la anexión de las Filipinas por Estados Unidos, que los habitantes de Manila aprendieron español. La colonización de las Filipinas no se llevó a cabo a la escala de la de América, pues sólo había contacto a través del galeón que hacía el viaje entre Acapulco y Manila.

Las tropas españolas pertenecían a las clases bajas, y muchos de los soldados eran mestizos mexicanos. Probablemente fueron los que tuvieron más influencia en las lenguas de contacto. El proceso debe haber sido así: los soldados se casaron con mujeres nativas y de ahí surge el pidgin en Ternate, donde la comunidad cristiana había hablado una lengua de contacto portuguesa parecida a la de Goa (Whinnom, 1965), y se criolliza antes de que la isla sea evacuada. Debe haber sido muy parecido al ermiteño o caviteño, pero sin los elementos tagalos que ahora tiene. Los holandeses obligaron a los españoles a dejar la isla de Ternate después de muchas batallas. Doscientas familias emigraron a Manila y después de un tiempo se establecieron en la provincia de Cavite. Los que quedaron

en Manila hablaban ermiteño. En 1942 había 12 000 personas que lo hablaban cuando Ermita fue destruido.

Zamboanga se empezó a construir en el siglo XVII, pero los españoles tuvieron que abandonar las fortificaciones por un tiempo y volvieron en 1719. Los soldados hablaban caviteño o ermiteño y también se casaron con nativas, de manera que se repitió el proceso. Los españoles llamaron chabacano a la lengua que hablaban los soldados. En 1900 unos zamboanguenos se trasladaron a Davao y sus descendientes todavía hablan davaueño, aunque éste está desapareciendo.

La fonología es muy parecida a la del español. Whinnom le dedica un pequeño capítulo a la escritura. La distinción entre s y z no existe y todo se pronuncia con /s/, pero Whinnom escribe z o c etimológicamente. La /f/ se pronuncia /p/. No hay fricativas. Hay una n velar que Whinnom escribe ng. Hay préstamos de las lenguas filipinas y algunas palabras inglesas recientes, pero casi todo el vocabulario, tal vez el 95%, es español.

Algunos de los rasgos gramaticales más sobresalientes son los siguientes: el artículo definido es *el* y no sufre ninguna inflexión. Se combina con *de* para formar *del*. El artículo indefinido es *un*, que tampoco sufre inflexión. El nombre no tiene género. Se pluraliza con -s o con *mana*: *el mana estrella*, 'las estrellas'. El adjetivo es invariable, en general se usa la forma masculina singular del adjetivo español: *el vieja religioso*, pero sí se dan algunas formas en femenino: *guapa*, *puriosa*. El adverbio tiene la misma forma que el adjetivo correspondiente: bueno, 'bien'. En vez de *muy* se emplea la repetición o la reduplicación con un conectivo ng: *tristing-triste*, 'muy triste'. También se usa *demasiado* o *masiao*.

Los pronombres personales son:

Ermiteño	Caviteño	Zamboangueno
yo	yo	yo
tú, vos	vos	tú, vos
ele	ele	ele
nisós	nisós	kitá (inclusivo)
		kamí (exclusivo)
ustedes	vusós	kamó
ilós	ilós	silá

Ele no distingue género; las formas del zamboangueno vienen del visayan. No hay un acusativo pronominal y se emplea *con*. *Dale ese conmigo*, 'Dame esto'.

El verbo se conjuga con ayuda de tres partículas: *ta*, *ya*, *de*. *Ta* indica presente, pero también progresivo; *ya* se usa para indicar acción terminada, *de* (o *ay* en zamboangueno) indica futuro, o a veces se usa donde el

español tendría subjuntivo. Se puede decir que hay tres aspectos: contingente (futuro, subjuntivo, intencional, irreal), actual (indicativo) que se subdivide en durativo y no durativo, y el puntual o perfectivo.

El verbo *ser* no se emplea, no hay cópula, ni pasivo. *Estar* sobrevive como la partícula *ta* y no se usa después de *dónde*.

Hay dos preposiciones: *de* y *na*. Esta última es locativa.

Según Whinnom, la gramática de estos criollos es una gramática simplificada del español, interpretada a través de la psicología del tagalo.

A continuación reproducimos un trozo que da muy buena idea de cómo es la lengua, que forma parte de *Na Maldito Arena*, escrita en 1917. Este fragmento fue publicado en la *Philippine Review* y su autor es Jesús Balmori, quien escribía en ermiteño.

Ta sumí el sol na pondo del mar.

Y el mar, callao el boca, ta jugá con su mana marejadas como un muchacha nerviosa con su mana pulseras.

El viento no más el que ta alborotá; el viento y el pecho de Pelisa, que ta lleno de sampaguitas na puera y ta lleno de suspiros na dentro. Y ele tan guapa, que ta compará todo el gente con el VÍlgen Santísima de Guía, que ta llená de plores y candelas na iglesia, ele tan peliz, que ta jablá el mana soltera, su mana compañera, como pájaro, no hay más vida sino volá y cantá, ta llorá agora, ta suspirá agora y ta clavá bueno el vista na olas y na cielos.

Ya estremecé con ele un puelte voz.

— Pelisaaa.

Ya levantá de un tirada. El voz que ya soná como un trueno, ya volvé a soná.

— Pelisaaa...

— Tay..

— ¿Dónde ba tallá tú, rayo?

— Aquí na junto del mana banca, tay.

Ya aparecé el viejo na detrás de ele y ya podé mira el mana ojos de ele, triste, como el talde que ta morí na un puelte aguacero de rosas.

Y ele ta hurtá el cara del mirada del viejo que ta examiná bueno con ele; pero no ya podé escondé el dolor.

— ¿Ya lloré ba tú? ¿Cómo ya llorá tú? ¿Quién el que ya mandé llorá contigo? Visá pronto quién...

Ya sonreí Pelisa.

— No hay, tay; ¿cómo de llorá yo? Ya meté un granos de arena na mi ojos y ya jecé lagrimeá buenong-bueno con ilós...

— Eh, ta podé pensá yo...

Ya sentá na su junto, na mismo espalda del banca, boca abajo, y callao ilós dos, ya volá el diperente pensamiento de ilós como dos pájaros.

Pelisa ta pensá na sua desgracia, ta pensá con Andoy, el amor de ele de por vida qua ya desaparecé un talde como éste; como éste no, porque agora como dorao y en aquél recio el baguio, na debajo del olas...Cuatro el mes que ya

pasá con éste y tres ya el mes con éste que ele ta sintí, na pondo de su vida, el vida de amor...

Notas

Ta: está, auxiliar para formar el presente.

Ta sumí: se está sumiendo.

Pondo: fondo.

Mana: pluralizador.

Sampaga: clase de jazmín.

Na puera: por fuera.

Ele: pronombre de tercera persona de singular.

El Vilgen Santísima de Guía: Nuestra Señora de Guía.

El mana soltera su mana compañera: las solteras sus compañeras.

Ya estremecé: ya indica pasado.

De una tirada: de un tirón.

Tay: papá en tagalo.

Tallá: está allá, ¿Dónde estás?

Rayo: luz.

Na junto del mana banca: junto de los botes.

Ba: partícula interrogativa.

¿Quién el que ya mandá llorá contigo?: ¿Quién es el que te hizo llorar?

Visá: avísame.

No hay: no es nada.

Buenong-bueno: muy bueno.

Ta podé pensá yo: pensaba.

Na su junto: junto de él.

Espalda del banca: fondo del bote.

Baguio: tifón.

El papiamentu

El criollo ibero más conocido es el papiamentu, que ha sido estudiado por lingüistas tan famosos entre nosotros como Lenz (1926-1927) y Navarro Tomás (1953). Entre los contemporáneos prevalece la idea del origen portugués del papiamentu aunque se reconoce que está muy relacionado con el español. Sin embargo, Álvarez Nazario señala que Rona se inclinaba por un origen español y ésta es la idea de Bickerton y Escalante (1970).

La isla de Curazao fue descubierta en 1499 por el capitán español Alonso de Ojeda, uno de los que acompañaban a Colón. Juan de Ampués la incorporó al imperio español junto con Aruba y Bonaire. En 1634 los

holandeses conquistaron Curazao. Para 1695 casi habían desaparecido los indios de allí y con ellos el español. Los holandeses llevaron negros de las colonias portuguesas de las costas occidentales de África. Hasta mediados del siglo XVIII los negreros negociaban con los traficantes de la costa occidental de África y para ello se requería el conocimiento del portugués costeño que se hablaba ahí. Durante los viajes de diez semanas precedidos de una estancia más prolongada en el litoral africano había muchas oportunidades para que los blancos y negros llegaran a entenderse en el portugués costeño.

Al fundar Pedro Stuyvesant, en 1647, un centro de comercio negrero en Curazao que proveía a las colonias españolas de esclavos, hizo de la isla un centro de la trata de negros de las Indias Occidentales. La evolución del negroportugués originó allá el papiamentu. Los negros no aprendieron holandés. El portugués se usaba mucho y las autoridades lo sabían. Después se establecieron en Curazao muchos judíos portugueses y otros colonizadores del Brasil (Van Wijk, 1958).

Según Granda (1973a) el papiamentu se habló también en otras partes, por ejemplo en Puerto Rico. Había tráfico ilegal y los holandeses vendían esclavos en territorios españoles. Desde 1640 hasta 1789, cuando se estableció el comercio libre de esclavos, hubo una corriente de esclavos negros de Curazao a las colonias españolas. Muchos se escapaban a Venezuela y es probable que en ciertas zonas venezolanas se haya conservado por largo tiempo el papiamentu, así como se usó en Puerto Rico en el siglo XVIII.

Veamos ahora algo sobre la lengua misma.

Birmingham (1970) nos da el siguiente cuadro de fonemas:

p	t	k		
b	d	g		
		ç		
		j		
f	s	š	x	h
v	z	ž		
	l			
	r			
m		n		
w		j		
			i	u
			e	o
			ε	a
				c

Según Baum (1976), también hay /ü/ y /ö/ en préstamos recientes del holandés. Según Birmingham, hay tono alto junto con cantidad vocálica en la primera sílaba y bajo en la segunda en los verbos de dos sílabas:

[du:na].

2 1 'dar', y en otras palabras: ta: mbe, 'también'; mu:ča, 'muchacho(a)'. 2 1 2 1

Es decir, hay cantidad y tono donde en español hay acento. Pero en verbos de tres sílabas sí se oye el acento: nifikla, 'significar'; kuminsá, 'comenzar'. Da un ejemplo de un par mínimo:

bæ:rde, 'verdad'; bæ:rde, 'verde'.

2 1

En seguida damos algunas características fonológicas del papiamentu tomadas de la descripción de Birmingham:

— Hay pocas consonantes finales: -r y -s: pos, 'pozo'; tur, 'todo'.

— d + ε = J jente, 'diente', je, 'de él, ella'.

— di + awe = Jawe, 'de hoy'.

— djes + ũj = Jesũj, 'una vez'; pero [ajó], 'adiós'.

— aj djos, '¡Ay Dios!'; Jos sa sa, 'Dios sabe'; djabel, 'diablo'.

— s + i = š y a veces aunque no haya i: šiniši, 'ceniza'; nanši, 'narices'; [telebišõj] [šõj], 'señor, señora, señorita'. Ejemplos con i en español: šete, 'siete'; šelu, 'cielo'; mašá, 'demasiado'.

— ε = i, o = u como en portugués: de = di, 'pedir': [pi:dĩ], repetir: ripitĩ, 'morir': [mu:rĩ]. 2 1

2 1

— cocina: kušina, no más: [ñu:ma].

2 1

— sa:bi de sabe, 3ª p., así como vai, 'ir' viene de la 3ª p. y no del infinitivo.

— a = e, a: maĩši, meĩši, 'maíz'.

— Ensondecimiento de b, d, g: apsolutu, Jaweps, 'día jueves'; atmira, bariki, 'barriga'.

— Hay formas de nt que se sonorizan: punta = punda, gente = hende, monte = mondi, enterrar = de:ra.

— No hay contraste entre /r/ y /rr/ como en español: tera, gera, rosa.

— Ejemplos de /v/: varjos, 'varios'; victórja 'victoria'; mo:ve, 'mover'.

— /x/ muchas veces se pronuncia [h]: hóben, muhe, mihó, hende, páhi-na, henerál, pero a veces están en contraste: xenjo, 'genio' (de inteligencia): ε ta ũj xenjo 'Él es un genio' vs henjo (de humor): erij mal hetnjo 'Él tiene mal genio'.

— Algunas palabras que tienen /x/ en español la pierden en papiamentu: trabow, 'trabajo'; abow, 'abajo'.

— 'Hoy' se dice: áwe.

— j = ø ante i: kučijo = kučiw, semija = semia.

— Ejemplos de j: jéŋ, 'lleno'; jábi, 'llave'.

— Ejemplos de pérdida de e inicial ante dos consonantes:
escapa- ska:pa; escoge = sc:ohε; espada = spada.

2 1

— No hay /ñ/ sino vocal nasalizada + j: España = Spāja, baño = bājo, caña = kāja cf. kája, 'calle'.

— Ejemplos de armonía vocálica: pāja, 'paño'; sibójo, 'cebolla'; por-dóŋ, 'perdón'; komprónδε, 'comprender'.

— Ejemplos de metátesis: dru:mi, 'dormir'; kε:re, 'creer'; ba:lja, 'bailar'; ski:rbi, 'escribir'.

2 1

— Ejemplo de vocal epentética: deŋga, 'delgado'.

— Ejemplo de vocal paragógica: solo, 'sol'.

— Ejemplo de aféresis (pérdida de sonido inicial): niflka, 'significar'.

— Ejemplo de síncope (pérdida de vocal átona media): mérka, 'América'.

— Ejemplos de apócope: konosí, 'conocido'; soldá, 'soldado'; sombre, 's sombrero'; kačó, 'cachorro'.

— Ejemplo de contracción: maŋta, 'mañanita'.

— Ejemplo de nasal añadida: hu:ŋga, 'jugar'.

— Ejemplos de /e/: -simplε, 'simple'; pwebel, 'pueblo'; nomber, 'hom-bre'; peliger, 'peligro'.

— /d/ se convierte en /r/ en algunas palabras como: igra, 'hígado'.

En cuanto a la gramática, daremos también algunos ejemplos de lo que nos parece más importante.

— No hay cambio de orden de palabras para las preguntas: *Maria por judami*, 'María me puede ayudar'; *maria por judami?*, '¿me puede ayudar María?'

— El artículo definido es ε (sin distinción de género): ε homber, 'el hombre'; ε muhe, 'la mujer'.

— A veces se da el artículo la: la birhej; na, 'en el, en la': na kas, 'en la casa'.

— El artículo indefinido es ūŋ: ūŋ kos, 'una cosa'; ūŋ kas, 'una casa'.

— El adjetivo tampoco tiene género, los descriptivos van después del nombre, los limitativos antes, bueno y malo antes o después: ūŋ kačó malu, 'un perro malo'; ūŋ kas blaŋka, 'una casa blanca'.

Casi todos vienen del masculino, pero algunos del femenino: bunita, barata, marga (amargo).

— No hay género en los nombres: mu:ča homber, 'niño'; mu:ča muhe, 'niña'.

— El plural es -naŋ: animalnaŋ, 'animales'; sapatunaŋ, 'zapatos'; amigunaŋ, 'amigos'. Si otra palabra indica que el nombre es plural ya no se

pluraliza: *sijku kos*, 'cinco cosas'; *tur kos*, 'todas las cosas'; *hopi kos*, 'muchas cosas'; *nos ta bon amigu*, 'Somos buenos amigos'. Pero si lleva artículo entonces sí aparece *-naŋ*: *ε tres islanaj*, 'Las tres islas'.

— Los demostrativos se ejemplifican a continuación:

ε barku a:ki, 'este barco'

ε barku -naŋ a:ki, 'estos barcos'

ε barku ej, 'ese barco'

ε barku-naŋ ej, 'esos barcos'

ε barku ajá, 'aquel barco'

ε barku-naŋ ajá, 'aquellos barcos'

— Los pronombres demostrativos son:

esa:ki, 'este' *esa:kina*, 'éstos'

2 1 2 1

eej, 'ese' *eséjna*, 'ésos'

esajá, 'aquél' *esajánaŋ*, 'aquéllos'

— Los pronombres personales son los siguientes. Nótese la semejanza del pluralizador con el pronombre de tercera persona:

Sujeto: *mi* *nos*

bo *bóso*

ε(l) *nāŋ*

— *ε* se usa tanto para personas como para cosas y sólo se sabe su significado por el contexto.

— Los posesivos son:

mi *nos*

bo *bóso*

su *nāŋ*

el aki:bra su maŋ, 'se rompió la mano'; *jāŋ su kas*, 'la casa de Juan'

— Los pronombres posesivos son: *esúŋ dí mi*, 'mío';

esúnaŋ dí mi, 'míos'

— El pronombre objeto es igual al de sujeto: *mi kjer pa bo dunámi baek mi búki*, 'quiero que me devuelvas mi libro'; *naŋ be:nde nos nāŋ kas*, 'ellos nos vendieron su casa'. El indirecto precede al directo:

si mi a *-dun-el -ε*

sí yo pasado dar ind. dir. 'Se lo di'

— Algunos ejemplos de pronombres reflexivos son:

mi ta komportámi bōŋ, 'me estoy portando bien'

bo akibukábo, 'te equivocaste'

eno ta ekspres ebōŋ, 'no se expresa bien'

nos adbirtínos, 'nos divertimos'

— El enfático se expresa con *mes* (*mesmo*) o con *su kurpa*

mi ta comportá mi mes bon, 'yo me estoy portando bien'
mi por defende mi kurpa, 'me puedo defender a mí mismo'
nos no por ju:da nos kurpa, 'no nos podemos ayudar'

2 1

nāñ a-ma:ta nāñ kurpa, 'se mataron'

2 1

kwida bo kurpa bōñ, '¡cuídate bien!'

— Los pronombres que se usan como objeto de preposición son semejantes a los de sujeto pero en la tercera persona con la preposición *di* ésta se repite:

es ūñ di ðe, 'suyo'

— Cuando se agregan pronombres de objeto los verbos disílabos pierden el tono y se acentúan en la segunda sílaba:

du:na duná-mi

2 1

Ejemplos: *dune*, 'darle'; *te:nde*, 'oír'; *tende*, , 'oírlo'; *ha:si* 'hacer'; *hasje*, 'hacerlo'.

— Damos ejemplos del presente, imperativo, pasado, imperfecto, futuro, condicional y participio pasado:

Presente

mi tá ko:me

2 1

bo tá ko:me

2 1

e tá ko:me

2 1

nos tá ko:me

2 1

bóso tá ko:me

2 1

nāñ tá ko:me

2 1

mi no tá ko:me

2 1

'Yo no como'

— Algunos verbos no llevan *-ta* en el presente:

tiñ, 'tener'

por, 'poder'

sa, s:abi

2 1 'saber'

konose, 'conocer'

kjer, *ke*, 'querer'

mestre, 'tener que'

mi tij hopi buki, 'tengo muchos libros'

Otros pueden llevar *-ta* o no.

— 'Querer' y 'creer' se distinguen por el *-ta*: *mi ke*, 'quiero'; *mi ta ke*, 'creo'.

— El *imperativo* tiene acento en vez de tono:

kóme, '¡come!'

kome, '¡cómelo!'

sea a:ki trempāŋ, 'estás aquí temprano'

sea asína boŋ di no ha:si eŋej, 'por favor no hagas eso'

— El *exhortativo* se forma con *la:ga* + *nos* + verbo: *la:ga nos kuminsá*, '¡comencemos!'

— *Pasado*,

-a

el a-mu:ri, 'murió'

2 1

— *Imperfecto*

tabata + verbo

mi tábata baj kas ora mi ato:pa kunε, 'iba a la casa cuando me lo encontré'

nos tabata bōŋ amigu, 'éramos buenos amigos'

tabatiŋ es el pasado e imperfecto de tener, haber

— *Futuro*

lo + verbo

lo mi no baj, 'no iré'

alfredo lo no btsε, 'Alfredo no lo dirá'

lo mi kumpre, 'lo compraré'

— *Condicional*

lo + *a* + verbo

lo mi a baj, 'iría'

— *Participio pasado*

-a, *t*

eta sintá, 'está sentada'

tabw ta hasf, 'el trabajo está hecho'

cf. *eta st:nta*, 'se sienta'

2 1

— Las preposiciones más frecuentes son: *pa*, 'para'; *di*, 'de'; *ku*, 'con'

— Algunas conjunciones son: *pasóbra*, 'porque'; *maske*, 'aunque'; *manera*, 'de manera'

— Hay doble negación: *mi nunka no ami:ra an tal kos asina*, 'nunca he visto tal cosa'; *niguŋ hende*, 'nadie'

— Algunos números son: *uj, dos, tres, kwatr, siŋku, sejs, ŋebe, očo, nweb, djes, jesur (ll), jesdos, jéstres*, etcétera.

A continuación transcribimos un breve texto tomado de Navarro Tomás (1953).

Un día mi a bai kçiru na cunçuç di sion [ʃo] Johans [yõhə]. 'Un día fui a pasear al campo del señor Juan.'

Ora ma [mja] a jagá cerca sion [ʃo] Johans [yohə] i sų familia nən el a keda masiar [m ʃə] çontentoe

'Entonces llegué a casa del Sr. Juan y su familia' 'Él quedó muy contento' Pasobra ta hopi día coe el no a mira mi pa motivo cue mi señora moeri [mųri]. 'Porque hacía muchos días que no me veía por motivo de la muerte de mi señora'

Despues cue [kų] nos a conversa hopi nos a bai den cunçuç 'Después que conversamos mucho fuimos al campo'

i sion Johans a camná rond mustrami toer lo que el a planta

'Y el señor Johans dio una vuelta para mostrarme todo lo que el había plantado'.

masiar [mešár] maŋši, bonçi, pampuna, patia, melon, en fin hopi fruta mas

'Mucho maíz, habichuela, oyama, sandía, melón, en fin muchas frutas más'

i man toer tabata masiar [mešár] berde

'Y todas ellas estaban muy verdes'

i su cabritoe buricu, porko, carne, galiña en fin toer su bestia nan ta gordo.

'Y sus cabras, borricos, puercos, carneros, gallinas en fin todos sus animales estaban gordos'

El tin dos cabai masiar bunita

'Él tiene dos caballos muy bonitos'

ki ora coe sion Johans bine punda con ye cabai nan toer hende ta gustá ç cabai

pretœ [pretų] manera stabaçi

'Cada vez que el señor Juan viene a la ciudad con los caballos toda la gente admira el caballo negro como azabache'

El palenquero

Así como el papiamentu es bastante conocido y ha sido estudiado desde hace bastante tiempo, el palenquero de Colombia, se puede decir que constituye una novedad. Germán de Granda estableció en 1968 el carácter criollo del palenquero. Posteriormente, Bickerton y Escalante publicaron un artículo en *Lingua* en el que lo dieron a conocer ampliamente, pero parece que no tenían conocimiento del estudio de Granda, publicado en *Thesaurus*, porque no se refieren a él. En 1983 apareció un estudio

detallado del palenquero por Friedemann y Patiño sobre sus aspectos sociales y lingüísticos, y en 1986 se publicó otro estudio por Megenney que lo complementa. Tanto Granda como Megenney creen que el papiamentu y el palenquero son de base portuguesa. Bickerton y Escalante consideran que el palenquero está basado en el español, aunque en realidad no entran en muchos detalles sobre su origen, pero afirman:

Puede ser que el palenquero esté en la misma relación hacia los dialectos españoles del Caribe que el Gullah con respecto a los dialectos sureños de los Estados Unidos; que sea, de hecho, el sobreviviente de un criollo de base española hablado en muchas partes del Caribe durante los siglos xvi y xvii. Dicho criollo no pudo menos que haber tenido algún efecto en el español hablado en el área; pudo haber —ya que los dialectos se expanden por la costa, y la costa norte del continente era la entrada para la mayoría de los primeros inmigrantes— afectado el habla en áreas donde no se habló ningún criollo (pp. 262-263, traducción de la autora).

Dichos autores sostienen además que pudieron haber existido otros criollos semejantes en el área del Caribe, y que como Colombia y Curazao fueron colonizados simultáneamente es muy posible que aunque ahora el palenquero y el papiamentu no sean inteligibles, sean descendientes de un mismo protocriollo. Si se compararan detalladamente se podría reconstruir un protocriollo del Caribe del sur que arrojaría luz sobre las hipótesis mono y poligenéticas. Patiño (comunicación personal) considera que el palenquero es claramente de base española, con unos pocos fósiles portugueses.

Aquí nos basaremos en Friedemann y Patiño (1983) para dar una idea de cómo se formó y cómo es el palenquero. Los cimarrones construyeron poblados fortificados y empezaron a presentar resistencia violenta a las huestes españolas que los perseguían. A sus reductos cercados se les conoció en Colombia, México y Cuba como palenques. Fueron los primeros en independizarse de España, pero la dimensión de la participación del negro en la formación del país sigue siendo un tema negado.

El Palenque de San Basilio es una comunidad de descendientes de antiguos cimarrones. El poblado está localizado a 70 kilómetros de Cartagena de Indias, puerto célebre del Caribe durante la colonia por sus actividades de trata de africanos. Jurisdiccionalmente es un corregimiento del municipio de Mahates, en el departamento de Bolívar.

Los palenqueros se dedican a la comercialización de la yuca, el ñame, el arroz, los plátanos y las frutas que son vendidas por las mujeres en poblados vecinos y en Cartagena. En 1983 se ensanchó la carretera que se inició en 1956. Todavía en 1924 el contacto de Palenque con el exterior

era tenue. No había carretera, pero entonces empezó la emigración a los ingenios de azúcar y a la zona bananera. El poblado tiene alrededor de 400 viviendas y una población residente de 2 400 personas aproximadamente. La emigración hacia Venezuela, Guajira, Barranquilla y Cartagena es intensa. En 1983 el acarreo de agua sacada de las casimbas, que son huecos hechos por las mujeres en los bordes del arroyo, seguía siendo el recurso usado con fidelidad a la tradición. Hay en Palenque un servicio de educación primaria y un puesto de salud. Hay una iglesia católica, pero no hay sacerdotes que vivan en el poblado, como tampoco médicos o maestros. Tampoco existe oficina de correos, de telégrafos o de teléfonos.

La casa palenquera tiene techo de paja y paredes de bahareque, un patio o solar y una empalizada. La cocina es un rancho rústico separado de la casa. En la casa tradicional, el techo de palma generalmente es cónico, hay un fogón sobre la tierra y el humo de la leña cura la caza montuna.

Cartagena tenía núcleos apreciables de portugueses en su población urbana, que controlaban áreas significativas de su economía. Su participación en la urdimbre social de la trata permite trazar una continuidad de contacto lingüístico ente africanos y portugueses.

La esclavitud en África tenía un carácter distinto del que tuvo en las colonias de europeos. Había esclavos que eran prisioneros de guerra; había individuos que se vendían a ellos mismos o que eran vendidos por sus familias, sobre todo en tiempos de hambruna. Algunas veces la esclavitud terminaba y otras, el esclavo llegaba a ser parte de la familia de sus dueños mediante el matrimonio. Pero los europeos y los jefes africanos manipularon las tradiciones de la esclavitud. Ésta adquirió un significado distinto y se proyectó en el tráfico intercontinental que convirtió a los hombres en mercancía.

El primer héroe palenquero debió ser un prisionero vendido a los portugueses. Bioho, una región de Guinea-Bissau en África Occidental, probablemente fue el sitio de captura o la tierra nativa de este líder negro que en la provincia de Cartagena se conoció como Domingo. Bioho aparece en las galeras de Cartagena en 1599 cuando se fuga. Luego ataca a los españoles desde la ciénega de La Matuna. Se robó ganado, incendió estancias y raptó esclavos para aumentar sus filas. Después hubo otros palenques alzados en armas. Su sistema de defensa fue de guerrilla.

En 1691 el rey expide una cédula en la que se concedía libertad a los palenqueros, pero la guerra continuó. Un gobernador se lanzó contra los cimarrones de Sierra María con 450 hombres. Los cimarrones huyen pero no se rinden y los esclavos domésticos de la ciudad continúan fugándose.

En 1713 fray Antonio María Casiani propone un pacto a uno de los palenques, en las faldas de la Sierra María, al que designó en ese tiempo

con el nombre de San Basilio. El acuerdo tenía características similares al primero de 1603, mediante el cual los negros lograron la adjudicación de tierras y el derecho de tener su propia organización social y política.

Hay pruebas sobre la existencia de un lenguaje propio entre los palenqueros: a comienzos del siglo XVII las ofrece el obispo de Cartagena Diego de Peredo, quien afirma que los palenqueros "hablan entre sí un particular idioma en que a sus solas instruyen a los muchachos". Además, refiere que también hablan castellano, "que cortan con mucha expedición". O sea, que desde entonces son bilingües.

Había esclavos nacidos en América que optaban por el palenque por solidaridad con lo africano. Cuando se hizo el pacto de 1713, seguramente había negros criollos. Ésos debieron ser los que realizaron las conversaciones y acordaron los términos del pacto con el obispo. Pero el Palenque debía de tener miembros de distintos estatus: bozales, negros fugados del servicio doméstico de Cartagena, otros raptados de haciendas vecinas y los viejos palenqueros que habían logrado permanecer como pilares del grupo.

Después fueron desposeídos y obligados a retirarse a partes altas. Sin embargo, sigue existiendo el *cuagro*, un grupo de edad con dos mitades, una masculina y otra femenina, que permite evocar la dinámica de su tradición.

Los cuadros se inician desde la infancia con los niños que juegan juntos; y se formaliza en la pubertad un día que se realiza un rito, en el cual se visten con uniformes, adoptan un nombre y se nombran jefes. Hay un baile y una cena. A veces se celebran encuentros a puños con otros cuadros, que evocan el antiguo entrenamiento militar. Las reglas del cuadro, en términos de ayuda, solidaridad, compañerismo y lealtad, todavía permean el ciclo vital del palenquero.

Una vez inaugurado el cuadro, éste empieza a ser el escenario que propicia el acoplamiento sexual de hombres y mujeres. La acción del acoplamiento se verifica mediante la tradición del raptó, cuando los jóvenes tienen entre 16 y 18 años. La tradición ha sido que varios jóvenes conduzcan a la niña a un lugar acordado. Esta acción se conoce como jaleo. Después de que se junta la pareja hay una fiesta y luego la pareja se instala en la casa de los padres del hombre, donde la mujer recibe instrucción intensa en la cocina y la casimba, bajo la vigilancia de la familia de su futuro esposo.

El palenquero se encuentra rodeado de la variedad costeña del español colombiano. Las vocales son las mismas, la /e/ y la /o/ tienden a ser abiertas, especialmente en sílaba libre acentuada. En otras posiciones la vocal /o/ tiende a cerrarse: *kunosé*, *cumé*, *kumblá*, *drumí* (conocer, comer, comprar, dormir).

A continuación enunciaremos algunas características del palenquero:

Esporádicamente, la /o/ es representada por otra vocal: *andi*, 'donde'; *ni*, 'no'; *e>i*, pero con frecuencia inferior al cierre de /o/: *bitilo*, 'vestido'. *f>h* ante *u*, *w*: *jue*, *jumaba*; es fricativa bilabial en *ɸamilia*, *enɸema*, etc.; la /s/ al final de sílaba se aspira o desaparece. La /h/ es laríngea, la /y/ desaparece si hay una *i* contigua: *gaína*, *kuchío*; la *n* final se pierde o es velar: *kolasó ku*, *paŋ*.

— /d, l, r/ son inestables:

tu me ba a ra con el palo

'Tú me vas a dar con el palo'

kelé mobé re aí nu

'No se quiere mover de ahí'

— /d/ a veces también se prenasaliza: *nda ku palo*

i pogké se polé nda Purita ndulo nu?

'¿Y por qué no se le puede dar duro a Purita?'

— La /d/ en otros casos da /l/

jirila mí ta lolé mucho

La herida me duele bastante

— *r>l*, *rr>ll*:

kala Lole a pesé kara mamá sí

'La cara de Lole se parece a la cara de tu madre'

i a ten ke selá pueta

'Tengo que cerrar la puerta'

— La prenasalización es la particularidad más sobresaliente del palenquero en el campo fonológico:

nda mí plata mí

'dame mi plata'

pogke e nguanta jambre en pila

'porque ella aguanta mucha hambre'

bo a kumé mblelo

'comiste bledo'

kasa mi e ngande

'Mi casa es grande'

— Es notable la entonación, una de cuyas características es la notoria elevación del tono y el alargamiento de la última sílaba acentuada de la oración.

— La inflexión se utiliza muy poco. Los gerundios se emplean marginalmente, el reflexivo y el subjuntivo no se usan.

— El infinitivo generalmente corresponde al español: *jablá*, 'hablar'; *kelé*, 'querer'; *sindí*, 'sentir'; pero *kundí*, 'esconder'; *kal*, 'caer'; *gobbí*, 'volver'; *bae*, 'ir'; *tando*, 'ir'.

— El paradigma verbal opera con cuatro oposiciones formales:

pretérito *á* + inf

presente *ta, se* + inf

futuro *tan* + inf

imperfecto *ba*.

— *Pretérito*

í á sembrá una mata maí

'Sembré una mata de maíz'

Nina a kojé Palenge mucho amó

'Nina le ha tomado mucho amor a Palenque'.

antiyé suto á bae a jugá Sinserín

'Anteayer nosotros fuimos a jugar a Sinserín'.

— *Presente*

pueblo mi ta pelé lengua ané

'Mi pueblo está perdiendo su lengua'.

i ta ablá cateyano nu

'Yo no estoy hablando castellano'.

— *Futuro*

ke i tan ablá?

'¿Qué voy a decir?'

— *Presente habitual e imperfecto*

á + se + inf

á + seba + inf

suto á sé bibí ayá

'Nosotros vivimos allá'.

konejo á seba yegá ku sorra

'El conejo llegaba con la zorra'.

— La omisión de la cópula no es muy frecuente

machete sí bueno nu

'Tu machete no es bueno'.

Cópula:

yo é prieto sí

'Yo sí soy negro'.

mujé mi jue negra

'Mi mujer es negra'.

eso jue Juan tan asé

'Eso es lo que hará Juan'.

— *Imperativo*

Singular:

kumé pecao

'Come el pescado'.

Plural:

eno

candéno bien

'Canten bien'.

kuméno pekao

'Coman el pescado'.

— El negativo lleva doble negación:

nu nda Purita ndulo nu

'No le pegues duro a Purita'.

nu kandá nu

'No cantes'

— No se usa el artículo

tío tigre á buká sapo pa kuida konejo

'tío tigre buscó al sapo para cuidar al conejo'.

— El artículo indeterminado es: *un*

entonse besino a salí asé un mandao andi un tienda

'Entonces el vecino salió a hacer un mandado en una tienda'.

— Hay artículo plural con *ma*:

ma ombre tan aselo desastre

'Los hombres lo van a hacer un desastre'.

un ma gasiosa

'Unas gaseosas'

— Los posesivos se posponen al nombre:

mí, suto

sí, utere

ele, ané

mamá mi

'Mi mamá'

pekao sí

'Tu pescado'

majaná utere

'Los muchachos de ustedes'

— Hay tendencia a suprimir las preposiciones, sobre todo *de*:

entonse losita konejo era un losita chikitiko y losa tigre era ngandísimu,

'Entonces la rosita del conejo era una rosita chiquita y la rosa del tigre era grandísima'

palo koko

'Palo de coco'

mata maí

'Mata de maíz'

i á dejá ané ayá finka

'Los dejé allá en la finca'

— *Pronombres*

Sujeto

<i>i</i>	<i>suto</i>
<i>bo</i>	<i>enú, utere</i>
<i>ele</i>	<i>ané</i>

Objeto

<i>mí</i>	<i>suto</i>
<i>bo</i>	<i>enú, utere</i>
<i>lo, ele</i>	<i>ané, lo</i>

— Ejemplos del orden en las preguntas:

ké i tan ablá

¿'Qué yo diré'?

i ke bo tre mi

¿'Y qué vos traes mí'?

ké enú ta asé

¿'Qué ustedes están haciendo'?

Es difícil comparar estos criollos ibéricos porque las descripciones son muy divergentes, pero mencionaremos algunos puntos. En chabacano y papiamentu hay artículo definido singular, en tanto que en palenquero no. Sólo se da en plural, lo cual es bastante peculiar. El artículo indefinido es semejante en los tres criollos, pero en palenquero también se pluraliza. En ninguno de los criollos hay género. En chabacano hay un *mana* antepuesto parecido al *ma* del palenquero. Es posible que el *nan* del papiamentu, semejante al pronombre de tercera persona, tenga influencia africana. Los tres criollos usan el masculino del español para los adjetivos.

Los pronombres del ermiteño y caviteño son muy semejantes a los del español. Los del zamboangueño tienen influencia del visayan. Compárense los siguientes:

<i>Caviteño</i>	<i>Papiamentu</i>	<i>Palenquero</i>
yo	mi	i
tu	bo	bo
ele	e (el)	ele
nisos	nos	suto
vusos	boso	utere
ilos	nān	ané

En cuanto a los verbos, compárense los siguientes:

<i>Caviteño</i>	<i>Papiamentu</i>	<i>Palenquero</i>
	<i>Presente</i>	
ta sumí	mi ta komé	i ta ablá
(se sume)	(como)	(hablo)

<i>Caviteño</i>	<i>Papiamentu</i>	<i>Palenquero</i>
	<i>Preterito</i>	
ya estremecé (se estremeció)	el a murí (murió)	ele a sembrá (sembró)
	<i>Futuro</i>	
yo de llorá (lloraré)	lo mi kumpre (compraré)	i tan ablá (hablaré)
_____	<i>Imperfecto</i>	
	mi tabata baj (yo iba)	a seba yegá (llegaba)
_____	<i>Condicional</i>	
	lo mi a baj (iría)	_____
	<i>Imperativo</i>	
	come (come!)	kumé (ícome!)
		kumeno (ícoman!)
_____	<i>Cópula</i>	
	ta	é, jué, etcétera

Tanto en chabacano como en palenquero cambia el orden para las interrogativas, en tanto que en papiamentu no.

Habría que hacer una comparación mucho más detallada, pero por el momento lo único que notamos al hacer la pequeña comparación anterior es que los tres criollos tienen aire de familia, pero no podemos ir mucho más lejos.

Orígenes de los criollos iberos

Por último, consideraremos lo que se ha dicho sobre los criollos en el área del Caribe. En general, los hispanistas no han tomado en serio la posibilidad de que los criollos hayan existido en un área considerable, ni que hayan tenido influencia sobre el español. Granda, quien se ha dedicado extensamente a los estudios afrohispánicos, cree que no hay razón alguna —dadas las estructuras sociales paralelas y los hechos históricos semejantes en relación con la esclavitud en la América española y la América no hispánica—, para suponer otra cosa que no sea la similitud y paralelismo de las consecuencias lingüísticas de estos hechos. La América española debió poseer en la época esclavista hablas criollas entre la población de origen africano, semejantes a las de otras áreas del Caribe.

El proceso de transculturación de las comunidades negras en Hispanoamérica, muy acelerado después de la abolición de la esclavitud, debió debilitarse y destruir en su mayor parte estos fenómenos lingüísticos. Sin embargo, este proceso tal vez no fue completo y probablemente dejó rastros analizables del estadio lingüístico anterior (Granda, 1972). En otro estudio, Granda (1976) se refiere al problema de la transmisión de la lengua franca del Mediterráneo al África de los portugueses, y rastrea la existencia de unos técnicos italianos que sabían la lengua franca y navegaban en barcos portugueses. También examina la cuestión de la diseminación de la lengua franca en las áreas geográficas del África occidental negra, y concluye que históricamente es posible que lo que Whinnom postula sea cierto.

En Granda (1978) se recomienda seguir las huellas que hayan dejado los criollos, por medio del estudio del habla de comunidades negras, de los archivos de las zonas apropiadas, así como de las obras literarias que imitan el habla de los negros. Se ha afirmado que no existieron las hablas criollas en la zona hispánica, pero Magnus Mörner y otros han demostrado que los aspectos estructurales de la sociedad esclavista se dieron paralelamente en toda la América colonial.

Otros dos criollistas que han considerado la cuestión de la influencia del portugués en los criollos son Goodman (1987) e Ivenz Feraz (1987). El primero no es partidario de la monogénesis. Afirma que en las barracas donde los esclavos pasaban meses antes de que los llevaran a América, se hablaban lenguas africanas. Según él, los elementos portugueses de los criollos se pueden explicar por difusión, pero sí cree en el origen portugués tanto del papiamentu como del palenquero. Ivenz Feraz (1987) también niega la monogénesis. Clasifica a los criollos en orientales y occidentales que se originaron independientemente.

Otro estudioso del tema es John M. Lipski (1985b), quien cree que la hipótesis de que todos los criollos hispánicos descienden de un protocriollo portugués no puede ser del todo cierta, ya que él conoce tres ejemplos que la contradicen: 1) el de los negros congos de Panamá que hablan en una forma peculiar, sobre todo durante el carnaval, que no concuerda del todo con las características que tienen en común el palenquero, el papiamentu y el habla bozal de Cuba y Puerto Rico; 2) el chabacano filipino, que tiene formas de criollo portugués asiático, pero su estructura esencial no se relaciona con el del Caribe, y 3) el del valle de Chota en Ecuador, en el que no hay evidencia de elementos portugueses. Ahí se habló un español africanizado lejos del Caribe, que coexistió con vecinos no africanos y nunca fue parte de una sociedad cimarrona. En lo que queda del español criollizado del Caribe no hay trazas de portugués. Estos datos subrayan la necesidad de examinar el habla de los grupos afrohispanicos

con la esperanza de encontrar más piezas faltantes del rompecabezas dialectológico del estudio de las lenguas criollas. De todas maneras, Lipski no niega la posibilidad de que sí haya habido un protocriollo portugués en el que se basan los criollos hispánicos, pero cree que con éste coexistieron otras formas locales durante la colonia.

Para el estudio de los criollos del Caribe es básico el trabajo del distinguido maestro puertorriqueño Álvarez Nazario (1961) que, sin proponer grandes teorías, investiga cuidadosamente la cuestión del elemento afronegroide en el español de Puerto Rico. Examina textos literarios del siglo XIX y da ejemplos de todo lo que considera de influencia africana, que por supuesto coincide con los rasgos que ya se han mencionado con respecto al papiamentu y el palenquero.

Hay dos artículos importantes de orden general sobre el tema, uno es de Lawrence (1974) y otro de Otheguy (1975). El primero considera que en el siglo XVIII había bozales que hablaban un pidgin, pero que éste no se criollizó. Cree que en los palenques la situación era distinta y que ahí sí existieron algunos criollos tales como el palenquero. Opina que la esclavitud en territorio español difirió de la de los territorios dominados por ingleses y franceses. Los esclavos podían ser liberados y además no había tantos. No fue sino hasta el siglo XIX que empezó la importación en gran escala en Cuba y en Puerto Rico, pero ya para entonces el español se había formado. En Cuba hubo habla bozal pero no se criollizó. No hay, según Lawrence, pruebas de que haya existido un criollo español generalizado en el Caribe hispánico. Esto no significa negar la presencia de características africanas en el español caribeño, pero no parece pertinente explicarlas mediante un proceso de descriollización.

Otheguy es de la opinión contraria. El habla bozal antillana documentada por Lidia Cabrera y estudiada por Granda (1973b) muestra claramente que se trata de un criollo. Examina esta habla dando múltiples ejemplos y concluye que este criollo estaría relacionado con otros del Caribe. La mayoría de éstos tiene rasgos en común que no se deben olvidar al explicar la historia del español del Caribe.

Lo que dice Otheguy ha sido confirmado últimamente por Pearl (1988), quien se dedicó a estudiar textos originales de libros de viajes y a hacer encuestas en la región central de Cuba. Sus conclusiones son:

1) Al comparar las estructuras morfosintácticas de la variante bozal de los negros cubanos en el siglo XIX con las lenguas criollas de base ibérica, se descubren similitudes.

2) Los esclavos negros que llegaron a Cuba en el siglo XIX sabían pidgin portugués.

3) Los portugueses desempeñaron un papel importante en la trata de negros del Caribe.

4) Sigue existiendo en Cuba un *continuum* poscriollo en el campo con formas mesolectales y acrolectales.

En este artículo Otheguy examina las reduplicaciones léxicas encontradas en gramáticas y diccionarios y las compara con las de otros criollos. La lista es de 14, entre ellas *ñamiñami*, que significa 'comer' (hay formas parecidas en lenguas del África occidental), *napinapi*, 'dormir la siesta' (del inglés *nap*), etc. Los afrocubanos que entrevistó reconocieron las formas y conocían su significado en más alta proporción que otros cubanos. También las consideraron típicas de su habla.

En conclusión, siguen existiendo en el lenguaje coloquial cubano rasgos poscriollos lexicales junto con fenómenos morfosintácticos que Pearl ha investigado y que comprueban que el lenguaje bozal cubano tenía vínculos con otros criollos del Caribe.

En este capítulo hemos hablado del origen de los pidgins (sobre el cual no hay un consenso) y de la formación de las lenguas criollas. También hemos señalado que la teoría del cambio lingüístico debe tener en cuenta la formación de estas lenguas que surgen rápidamente en contraste con los cambios "normales", que son graduales. Asimismo, hemos visto que la descripción de los criollos no es tarea fácil y que estas lenguas, así como las variaciones existentes en lenguas habladas en sociedades complejas en grandes ciudades como el inglés, presentan problemas para la teoría gramatical vigente.

Queda también por esclarecer el problema de los criollos iberos: ¿fueron todos de origen portugués o hubo un criollo hispano en el Caribe? Todavía no hay datos suficientes sobre las regiones donde pudo haber existido dicho criollo, ni se han rastreado documentos antiguos que arrojen alguna luz al respecto.

Es evidente que el estudio de los pidgins y criollos, además de ser interesante en sí mismo, ha planteado cuestiones aún no resueltas tanto para el descriptivismo como para la teoría del cambio lingüístico. En el próximo capítulo hablaremos también del cambio lingüístico, pero no de cambios súbitos sino de los que son graduales y se habían estudiado tradicionalmente, pero analizando de qué manera se pueden cuantificar y correlacionar con hechos sociales.

LECTURAS SUGERIDAS

Para una discusión general sobre pidgins y criollos con textos de diversos lugares, véase Hall (1966).

Valdman (1977) trata de los pidgins y criollos, sobre todo los de base francesa.

Lefebvre (1974) trata sobre el continuo lingüístico en Martinica. Taylor (1977) es excelente para los criollos del Caribe en general.

Baudet (1981) compara las gramáticas de cuatro lenguas de África occidental con las de algunos criollos.

Hancock (ed., 1979) se recomienda a quienes quieran tener nociones sobre los criollos africanos.

Véase Wood (1972), sobre la hispanización del papiamentu; Molony (1977), sobre los procesos de relexificación en los criollos filipinos.

Bickerton (1983), en un artículo de divulgación científica, expone su propia teoría sobre los criollos.

Sobre escalas de implicación, véase Chambers y Trudgill (1980), pp. 149-154.

Para profundizar sobre el palenquero, consúltese Friedemann y Patiño (1983).

VI. VARIACIÓN INTERNA Y CAMBIO LINGÜÍSTICO

Hemos visto cómo puede haber cambios en una lengua por influencia de otra y cómo pueden surgir lenguas nuevas. En este capítulo vamos a ver que existe una relación entre los cambios internos que se producen en una lengua y algunos factores sociales. Para esto tenemos que hablar de la variación interna de las lenguas.

Ya se ha mencionado que en el siglo XIX se extendió mucho el estudio de la dialectología como una reacción a la teoría expuesta por los neogramáticos de que los cambios lingüísticos no tenían excepciones. Los dialectólogos se dispusieron a encontrar pruebas de las diferencias dialectales. Los resultados que obtuvieron revelaron mucha heterogeneidad, que a ellos les pareció asistemática. Últimamente esta heterogeneidad se ha vuelto el tema de nuevas reflexiones teóricas y se ha encontrado que tiene sus propios principios y su propia sistematicidad, como veremos más adelante. Los dialectólogos en general desconfiaban de la teoría y se concentraron en encontrar detalles, por lo que otros lingüistas los acusaron de ser coleccionadores de mariposas. Los dialectólogos tradicionales vieron la relación entre la variación y su distribución geográfica, sobre todo en áreas rurales. Ya en el trabajo para el Atlas de los Estados Unidos y Canadá empezó a examinarse la relación entre el habla y lo social, y se instruyó a los encuestadores para que escogieran informantes de distintas clases; sin embargo, no se les dio instrucciones muy precisas. Los investigadores poco a poco se dieron cuenta de que se había dejado de lado a las ciudades; en muchos países muy urbanizados, esto quería decir que no se había tomado en cuenta a 90% de la población.

1. LOS TRABAJOS DE WILLIAM LABOV

Martha's Vineyard

La persona que sin lugar a dudas ha dado mayor impulso al estudio de la variación interna ha sido William Labov, que al mismo tiempo se interesa por relacionarla con el cambio lingüístico. En su primer trabajo (Labov,

1963) estudió la motivación social de un cambio lingüístico. Se trata de una investigación que realizó en Martha's Vineyard, una pequeña isla de la costa de Massachussetts en donde viven pescadores, pero donde también, en los veranos, hay población flotante de vacacionistas. Seleccionó un rasgo con mucha variación, distribuido de manera compleja asimétricamente en cuanto a edades y estratos. Escogió los diptongos /ai/ y /au/, cuyo primer elemento a veces se centraliza. Hizo 69 entrevistas. La consonante que sigue al diptongo afecta el grado de centralización; la favorecen obstruyentes, orales, sordas y apicales.

La centralización está correlacionada con la edad. Según parece, disminuyó al final de los años treinta, pero después de la Segunda Guerra Mundial empezó a aumentar. No es raro encontrar diferencias fonéticas que se acentúan porque un grupo desea mantener su identidad. La centralización es más frecuente entre los pescadores y en las áreas rurales. También hay correlación entre los jóvenes que desean quedarse a vivir en la isla y la centralización. En cambio, aquellos que desean emigrar no centralizan el primer elemento de los diptongos. En la isla viven unos descendientes de portugueses, cuya habla no revela influencia del portugués. Éstos no centralizan, sean viejos o jóvenes. También hay un grupo de descendientes de indígenas y éstos sí centralizan.

Al parecer, el súbito aumento de la centralización empezó entre los pescadores, que son el grupo más unido de la isla, el más independiente y el que más se opone a las incursiones de los vacacionistas. El habla de estos pescadores se convirtió en el modelo para los jóvenes que desean quedarse a vivir en la isla. En resumen, el significado de la centralización es la orientación positiva hacia Martha's Vineyard.

La ciudad de Nueva York

En el libro *The Social Stratification of English in New York City*, publicado en 1966, se desarrollan más a fondo las ideas y la metodología que ya se halla en germen en el artículo de 1963. Antes de examinar este libro, haremos un resumen del estudio piloto que Labov hizo para analizar la distribución de la /-r/ final y preconsonántica en la ciudad de Nueva York. Se trata de un capítulo del libro, pero puede leerse independientemente.

Examinando los estudios anteriores sobre la fonología de Nueva York, se dio cuenta de que había mucha variación que se relegaba como "variación libre". Decidió escoger unas cuantas *variables*, es decir, elementos que se sabe que tienen diferentes realizaciones. Cuando se trata de variables fonológicas no deben equipararse con fonemas, pues justamente, la misma variable se puede realizar como varios fonos pertenecientes

a diversos fonemas o como cero. Seleccionó cinco variables para estudiarlas intensamente entre las que fueran frecuentes, que la gente no estuviera consciente de su valor social y que se pudieran cuantificar. Todas las que escogió fueron fonológicas y las escribe entre paréntesis. Para cada variable hay una lista de *variantes*, que son las diferentes formas que se usan.

Hasta entonces se había estudiado el habla de los neoyorquinos como individuos. En el estudio piloto, Labov aplica un método para examinar un amplio grupo de individuos. Su hipótesis es que la (r) sirve para diferenciar a los hablantes de todos los niveles en la ciudad de Nueva York, y que los eventos de habla anónimos se pueden usar para un estudio sistemático de la lengua. Cree que se puede probar que la (r) se distribuye estratificacionalmente al examinar los diferentes niveles sociales de un grupo de personas de la misma ocupación. Escogió a los vendedores de tres tiendas de Nueva York, las cuales diferían por el lugar donde estaban situadas, por sus precios, su planta física, los lugares donde se anunciaban, etc. Escogió Sak's Fifth Avenue, Macy's y Klein's. La primera era la más elegante, la segunda mediana y la tercera más modesta. Los clientes con seguridad estaban estratificados y Labov supuso que los vendedores también, por las condiciones de trabajo, por la asociación con los clientes y porque se relacionan con el prestigio de la tienda.

El estudio fue sencillo. Labov se acercaba al vendedor como cualquier cliente y le preguntaba dónde estaba un departamento de la tienda que él ya sabía que estaba en el cuarto piso. El vendedor contestaba: "Cuarto piso" (*Fourth floor*), Labov se agachaba un poco y decía "Perdón" y el vendedor repetía cuidadosa y enfáticamente: "Cuarto piso". Labov seguía caminando y cuando ya estaba seguro de que el vendedor no lo veía escribía lo que había oído. La variable que interesaba era la (r) en el estilo espontáneo y en el enfático de *fourth floor*. También apuntaba el nombre de la tienda, la ocupación del vendedor (cajero, ayudante, dependiente, etc.), el piso en donde se había hecho la pregunta, el sexo, la edad aproximada, la raza, el acento extranjero o regional si lo hubiere. Si la (r) era clara (si había constricción) escribía (r-1), si se daba una [] sin constricción, una vocal alargada o ningún tipo de representación, escribía (r-0).

En cada piso hizo la pregunta todas las veces que pudo, de manera que los vendedores a los que ya les había preguntado no volvieran a oír haciendo la misma pregunta. En el cuarto piso preguntaba en qué piso estaba. Así obtuvo 68 respuestas en Sak's, 125 en Macy's y 71 en Klein's.

El resultado del estudio mostró una estratificación clarísima de la (r). En Sak's los que pronunciaron (r) fueron más o menos la mitad, en Macy's 20 de 68 y en Klein's 4 de 17. Los porcentajes son 62%, 51% y 20% respectivamente, o sea que la estratificación de la (r) es la misma que la de los factores extralingüísticos. Labov también examina la distribución de

la (r) entre los vendedores negros, cuyo mayor porcentaje se encuentra en Klein's, y ve que la pronuncian menos. También examina la distribución de (r) según el empleo y ve que los jefes usan más (r) que los vendedores y éstos más que los ayudantes. Hasta compara el uso de (r) por pisos en Sak's y ve que se usa más en los pisos altos que en la planta baja, que es menos elegante.

Veamos ahora el estudio completo: a Labov le interesaba describir la variación, correlacionarla con las actitudes, estudiar la causa de la diferenciación lingüística y los mecanismos del cambio lingüístico. Había visto que en el habla de Nueva York los dialectos mostraban mucha variación, por lo que decidió estudiar la variación misma y cuantificarla. Era evidente que en Nueva York no había habido nivelación dialectal sino mucha diversidad. También parecía que dentro de la diversidad había uniformidad, en el sentido que los grupos comparten las mismas normas.

Labov también partió de la premisa de que el cambio lingüístico sí se puede observar; que los cambios que se llevan a cabo hoy en día son los mismos que se han llevado a cabo a través de la historia. También le pareció factible preguntar sobre las actitudes y correlacionar los cambios lingüísticos con factores sociales.

Labov examinó los estudios previos sobre el habla de Nueva York y encontró, por una parte, que no daban cuenta de la variación y, por otra, que no habían estudiado a las clases bajas. Decidió que era imposible aceptar la idea de que la pauta del habla de Nueva York fuera la ausencia de una pauta o una colección desordenada de individuos con distintos antecedentes tomando prestados rasgos de los dialectos de otros. Por lo tanto seleccionó 5 variables frecuentes para cuantificarlas. Las variables que estudió son:

1) (r): Presencia o ausencia en posición final y preconsonántica en palabras como *car*, 'coche' o *card*, 'tarjeta'; *bare*, 'descubrir'; *bared*, 'descubierto'; *beer*, 'cerveza'; *beard*, 'barba'; *bore*, 'aburrir'; *bored*, 'aburrido'; *fire*, 'fuego'; *fired*, 'despedido'; *Saturday*, 'sábado'; *November*, 'noviembre'; *flower*, 'flor', pero que no fueran palabras con la vocal media central: *her*, 'ella' (obj.); *bird*, 'pájaro'; *work*, 'trabajo'; *shirt*, 'camisa'. Para esta variable se anotó, como en el estudio piloto, el tipo de realización con (r-1) o (r-0). El índice se computó sacando el porcentaje de unos en el número total de casos.

2) (eh): La altura de la vocal en *bad*, 'malo'; *bag*, 'bolsa'; *ask*, 'preguntar'; *pass*, 'pasar'; *cash*, 'efectivo'; *dance*, 'bailar'. Estas palabras pertenecen a un subgrupo de la clase que se da con la vocal anterior [æ] en la mayoría de los dialectos del inglés americano. Labov estudió las que tenían [æ] en la última sílaba y sus derivados. Normalmente la vocal es [æ] cuando va seguida de una oclusiva sorda o una líquida, como en *cap*, 'cachucha'; *bat*, 'murciélago'; *back*, 'espalda'; *batch*, 'hornada'; *pal*, 'compañero'. La vocal

es pronunciada [ɛ:^a] por algunos hablantes cuando va seguida de una oclusiva sonora como en *cab*, ‘taxi’; *bad*, ‘malo’; *bag*, ‘bolsa’ y *badge*, ‘distintivo’, o una fricativa sorda como en *half*, ‘mitad’; *pass*, ‘pasar’; *cash*, ‘efectivo’; *bath*, ‘baño’, o las nasales /m, n/ como en *ham*, ‘jamón’; *dance*, ‘bailar’. Hay otro grupo de palabras seguidas de /v, z / o /ŋ/ que fluctúan entre las dos pronunciaciones. El índice se basó en la pronunciación de las palabras seguidas de oclusiva sonora, fricativa sorda, /m, n/, es decir en el grupo que suele fluctuar. Se excluyeron las palabras *can*, ‘poder’ y *had*, ‘tenía’. La altura de la vocal se codificó de la siguiente manera:

- (eh-1) [I²]
- (eh-2) [ɛ²]
- (eh-3) [æ[~]]
- (eh-4) [æ:]
- (eh-5) [a:]
- (eh-6) [ɑ:]

El índice se obtiene multiplicando el valor promedio de las vocales por 10.

3) (oh): vocal media posterior redondeada como en *caught*, *talk*, *awed*, *dog*, *off*, *lost*, *all*. Es la vocal que se representa con [ɔ]. Las variantes son las siguientes:

- (oh-1) [U²]
- (oh-2) [ɔ^{^2}]
- (oh-3) [ə²]
- (oh-4) [ɔ:]
- (oh-5) [ɐ] (redondeada)
- (oh-6) [ɑ]

La (oh-2) no va necesariamente seguida de un deslizamiento; la (oh-1) es redondeada y muy tensa.

(th)		
	(th-1)	[θ] fricativa interdental sorda
	(th-2)	[t ^θ] africada
	(th-3)	[t] oclusiva lenis
(dh)		
	(dh-1)	[ð] fricativa interdental sonora
	(dh-2)	[d ^ð] africada
	(dh-3)	[d] oclusiva lenis

El índice se obtuvo promediando el número de veces que se encuentra la variable, restando 1 y multiplicando por 100.

Era necesario controlar el contexto y definir los estilos de habla de la muestra para poder probar la hipótesis de que las variables están relacionadas con los estilos. Necesitaba muchos hablantes, una muestra al azar y datos comparables. Todo esto se obtiene mediante entrevistas formales, pero al mismo tiempo deseaba obtener habla espontánea como la que se oye en la calle, pero este tipo de habla no hubiera representado una muestra de toda la población. El problema era por lo tanto obtener habla espontánea dentro de la entrevista formal.

Labov describe los estilos que obtuvo dentro de la entrevista en lo que llama contexto B, que es el habla cuidada en la parte formal de la entrevista. El contexto C que es el estilo de la lectura. Les dio a leer a los entrevistados un pequeño texto que tiene varios pares mínimos un tanto separados para que el informante no les preste atención. Contiene las palabras *God* y *guard*, *sauce* y *source*, por ejemplo. Al lector se le pide que lea con naturalidad y se obtienen resultados positivos gracias al tema que es una narración sobre un adolescente. El contexto D es el de listas de palabras tales como los días de la semana y los meses. El contexto A es el espontáneo. Este último se obtiene fuera de la parte formal de la entrevista, en habla a terceras personas, lo que dice el informante como digresión y no como respuesta a las preguntas que se le formulan, las rimas y costumbres de la niñez y una parte de la entrevista donde se le pregunta si ha estado en peligro de muerte. Se sabe que se tiene habla espontánea cuando hay cambio en el tempo, en el tono, el volumen o el ritmo de la respiración o cuando el informante se ríe.

Como las variables demuestran regularidad en la división estilística establecida, es evidente que la división es válida. Los valores absolutos de las variables no son siempre los mismos, pero la estructura de la variación estilística no cambia. Las frecuencias de la variable contrastan en el habla de un mismo hablante según el estilo y también pueden contrastar según el hablante aunque el estilo sea el mismo. Lo que se hizo fue tabular la distribución de los contrastes sociales y estilísticos de las cinco variables en toda la muestra.

Antes de llevar a cabo la entrevista, se envió una carta de presentación de la Universidad de Columbia, donde estudiaba Labov, a cada persona cuya habla se deseaba estudiar. Las entrevistas se grabaron. El cuestionario incluía preguntas generales, una sección sobre léxico, otra sobre rimas y juegos de la niñez, otra sobre semántica y sintaxis, la pregunta sobre el peligro de muerte, otra en la que se le pide al sujeto que diga cómo se amarra un zapato sin hacer ninguna demostración y otra sobre lo que es un hombre de éxito. Después sigue una sección sobre pronunciación, la

lectura sobre el adolescente, unas listas de palabras y después una sección sobre respuestas subjetivas relacionadas con las variables. El informante tiene que juzgar el habla de unas grabaciones y decir qué trabajo le daría al hablante si él fuera jefe de personal. También tiene que decir cómo cree que él mismo pronuncia unas palabras, contestar preguntas sobre actitudes y escoger de una lista de palabras las que considera correctas y las que no.

Labov tuvo conocimiento de un estudio sociológico que se había hecho en un área de la ciudad llamada Lower East Side, donde viven personas tanto de la clase media como de la clase obrera y la clase baja y donde están representados los grupos étnicos principales, como italianos, judíos, irlandeses, alemanes, ucranios, polacos, negros y puertorriqueños. Decidió utilizar una muestra de las mismas personas ya entrevistadas y de las que ya sabía su origen, edad, religión, etcétera. Trató de entrevistar a todos los hablantes nativos que habían vivido en el área desde hacía dos años. A algunas de las personas que se negaron a ser entrevistadas se les hizo de todas formas la entrevista, pero por teléfono, con el pretexto de averiguar qué canales de televisión veían. Se hicieron 122 entrevistas completas, 20 de las cuales fueron hechas por un ayudante y 102 por el propio Labov; se hicieron 33 entrevistas sobre la televisión, tres de las cuales las hizo el ayudante y 30 Labov. En Nueva York, habían nacido 84 de los sujetos y 38 no eran neoyorquinos. Para ser considerados nativos tenían que haber llegado antes de los cinco años, y para ser considerados neoyorquinos antes de los ocho. También se entrevistó a 68 hijos de los informantes.

Para determinar la clase socioeconómica se usaron tres indicadores: la ocupación, la educación y el ingreso. La escala de la ocupación se determinó dividiendo a los sujetos en cuatro grupos: *a)* profesionales, gerentes y funcionarios; *b)* oficinistas y vendedores; *c)* artesanos y capacitados, y *c)* operadores, obreros y desocupados.

La escala de educación se determinó dividiendo también a los sujetos en cuatro grupos: *a)* universitarios; *b)* preparatoria terminada; *c)* algo de secundaria o preparatoria, y *d)* primaria o menos.

Los ingresos sirvieron para agrupar a los sujetos en cuatro grupos: *a)* los que ganan más de la media nacional; *b)* los que ganan menos de la media nacional, pero más de la cantidad de otro índice; *c)* los que ganan más del salario mínimo, pero menos de la cantidad fijada por el otro índice, y *d)* los que ganan menos del salario mínimo.

Los números que designan a cada grupo se combinan y se ponderan de acuerdo con una tabla y se aplican los siguientes nombres a los grupos resultantes: clases baja, obrera, media baja, y media alta.

El resultado del estudio de las variables aparece en numerosas gráficas de las cuales reproducimos algunas (véase gráfica 1). El uso de (r)

aumenta según la formalidad del estilo. Ya sabemos que el habla espontánea carece de (r). La (eh) se estratifica claramente, la clase baja y la obrera se juntan en el estilo D y la clase media se separa. La vocal alta es menos formal que la baja. Las variantes más altas de (oh) las usa la clase obrera y las otras dos clases usan vocales más bajas. La clase baja no tiene pauta de variación estilística. La diferenciación entre la clase obrera y la media aumenta en los estilos B a D.

En sus gráficas (th) y (dh), muestran una separación semejante entre las tres clases, la cual permanece relativamente constante según los estilos.

Después cada variable se analiza nuevamente. Para (r) no hay diferencias étnicas. El ingreso sí influye, o sea que la pronunciación de la (r) está relacionada con el estatus presente y no con el de la adolescencia o con la educación. En las gráficas para (th) y (dh) vemos que las clases se separan claramente. Su pronunciación está muy relacionada con la educación y con la ocupación. Otras gráficas muestran que entre los italianos hay más oclusivas y africadas y que en general los hombres tienen más oclusivas y africadas que las mujeres en todas las clases excepto en la más alta. Por lo que respecta a (eh) y (oh) la situación es la misma si se examina la clase social o la clase socioeconómica. Lo importante es el grupo étnico. Los italianos tienen (eh) más alta en el estilo A y los judíos (oh) más alta. Podemos representar la situación de la siguiente manera:

<i>Bad</i>	<i>Caught, talk</i>
(eh-1) [bɪ d] (italianos)	(oh-1) [kU fi] (judíos)
(eh-4) [æ]	(oh-4) [ɜ]

Los italianos que no saben inglés pronunciarían *bad* con [a], y sus hijos, para pronunciar "bien", exageran y suben la vocal y pronuncian [bɪ d]. Los hablantes de idish no distinguen entre (oh) y /ʌ/ y dicen a [k p] of [k fi], 'una taza de café', en tanto que sus hijos exageran la diferencia y dicen [kʌp v kU fi].

En general, hay una tendencia por parte de las mujeres a exagerar la pauta de variación estilística.

En seguida Labov estudia la distribución de las variables según la edad, es decir, en el tiempo aparente. Para esto se utiliza el estilo espontáneo, ya que las personas mayores podrían ser influenciadas por las más jóvenes, pero no en el estilo espontáneo, porque éste es más difícil de cambiar. Hay dos tipos de cambio: el *cambio desde arriba*, en el que intervienen fuerzas sociales de acuerdo con la jerarquía social. Como el cambio que se está llevando a cabo en el caso de la (r), y el *cambio desde abajo*, relacionado con factores sociales diferentes, porque se expresa como cambio gradual durante varias generaciones y no es consciente.

Empieza en un grupo y posteriormente se generaliza. En la mayoría de los casos el grupo que lo inicia es de estatus bajo. Así se introducen términos de caló. En Nueva York la distribución de las variables (eh) y (oh) son ejemplos del cambio desde abajo, muy relacionados con lo étnico, pero que siguen cambiando.

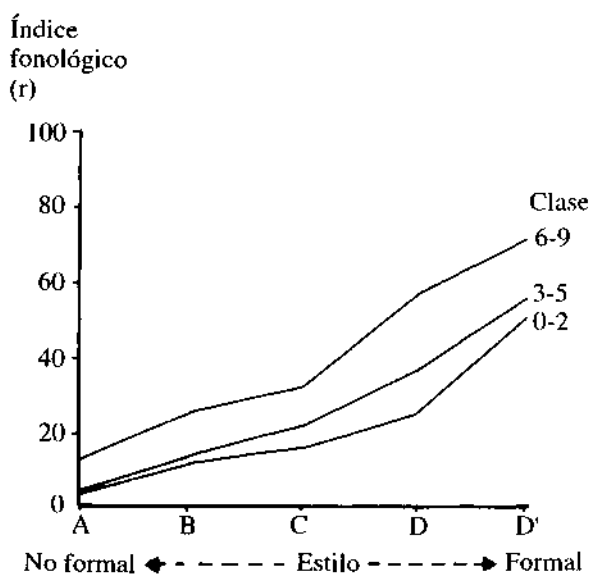
Labov también da los resultados de otras variables lingüísticas, tales como la estigmatización de la pronunciación con [n] del sufijo *-ing*.

Una conclusión general de este estudio es que todos los neoyorquinos están de acuerdo con los valores de las variables. Labov comparó el resultado de su análisis con las reacciones subjetivas de los hablantes. Pidió que juzgaran frases de la lectura del párrafo sobre el adolescente y que le asignaran una ocupación al hablante. Los resultados fueron que la clase media juzga mal el habla de todos excepto la de los más cultivados. La clase baja no le da mucho valor a (oh). Los jóvenes de menos de 20 años no tienen sensibilidad para los rasgos socialmente significativos. Todos están de acuerdo en que la (r) tiene prestigio. A la gente que emplea oclusivas y africadas para (th) y (dh) le disgusta esta pronunciación.

GRÁFICA 1

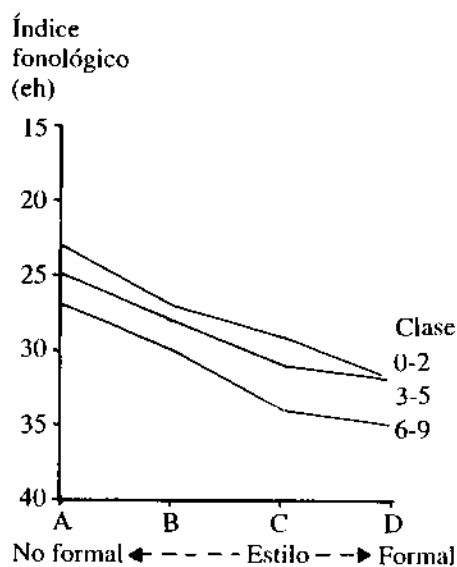
ESTRATIFICACIÓN SOCIAL DE LAS VARIABLES ESTUDIADAS POR LABOV.
ADAPTADO DE LABOV (1966:222)

A) Estratificación de (r) por clase

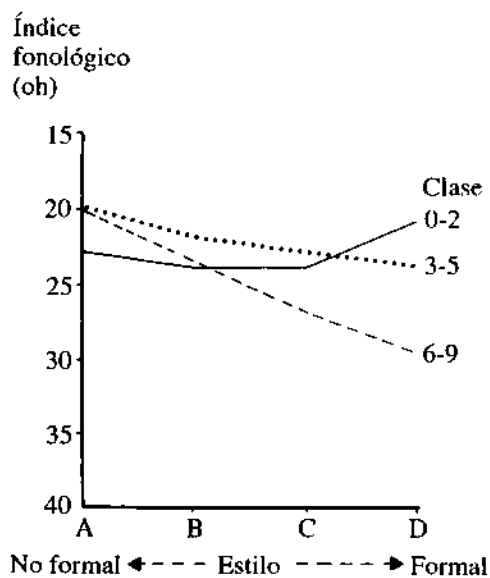


ESTRATIFICACIÓN SOCIAL (*Continuación*)

B) Estratificación de (eh) por clase

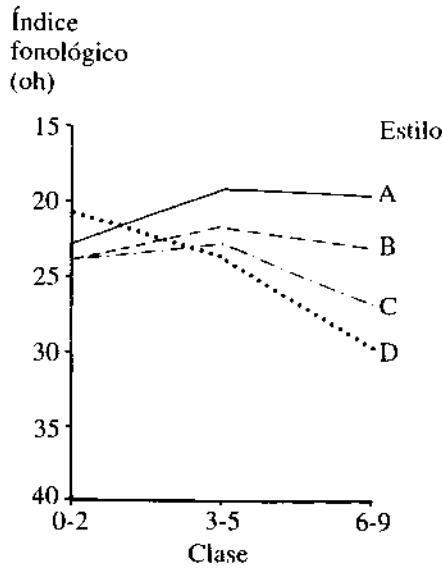


C) Estratificación de (oh) por clase

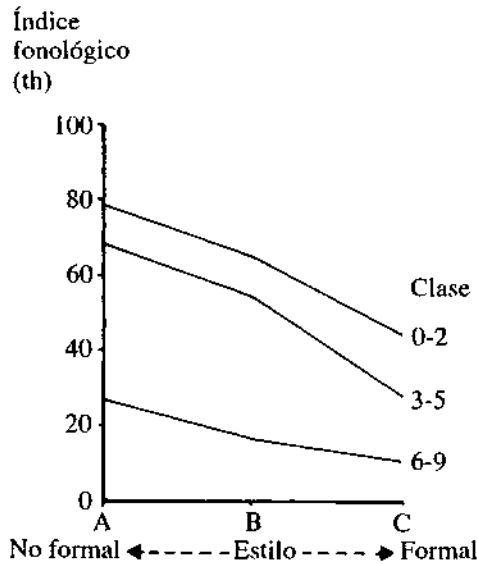


ESTRATIFICACIÓN SOCIAL (*Continuación*)

D) Estratificación de (oh) por clase

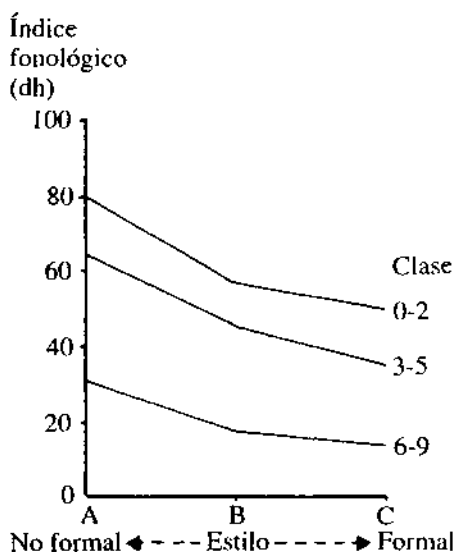


E) Estratificación de (th) por clase



ESTRATIFICACIÓN SOCIAL (*Continuación*)

F) Estratificación de (dh) por clase



Al informar sobre su propia pronunciación, los neoyorquinos se equivocan. Oyen la norma más que el sonido y dicen que pronuncian lo que creen que deben pronunciar. Su inseguridad lingüística se pone de manifiesto y dentro de la clase media la inseguridad es todavía más notable.

La mayoría cree que a la gente que no es de Nueva York no le gusta su habla. Dicen que los reconocen en cuanto salen de Nueva York y empiezan a hablar, sobre todo a los de clase baja. A los de fuera de Nueva York en realidad no les disgusta tanto el habla neoyorquina, lo que revela un desprecio por parte de los propios nativos hacia su manera de hablar.

En general, nadie defendió a los maestros de inglés. Éstos suelen corregir palabras sueltas. La clase baja es la menos consciente de las normas. La clase media es la que más se preocupa y la que más desprecia su propia manera de hablar. Las mujeres la desprecian más que los hombres. A los neoyorquinos les gusta cómo hablan en el sur, pero a los negros les disgusta. Nueva York siempre ha tomado prestadas las pautas de prestigio, primero de Nueva Inglaterra y ahora del Medio Oeste.

El vernáculo inglés de los negros

En el libro sobre la estratificación social del habla de Nueva York, Labov no se concentró en el estudio del habla de los negros, pero años después

le dedicó todo un libro. Se trata de *Language in the Inner City*, de 1972, que toma en cuenta la lengua, la cultura, la organización social y la situación política de la juventud negra de los núcleos urbanos de los Estados Unidos. El término *vernáculo inglés de los negros* se refiere al dialecto relativamente uniforme de los jóvenes negros en los Estados Unidos, sobre todo en los núcleos urbanos de Nueva York, Boston, Detroit, Filadelfia, Washington, Cleveland, Chicago, Saint Louis, San Francisco, Los Ángeles y otras ciudades. También se habla en áreas rurales y es el habla espontánea e íntima de muchos adultos. Es más uniforme entre los niños y jóvenes de 8 a 19 años que participan en la cultura callejera de los núcleos urbanos.

El trabajo de campo estuvo a cargo de cuatro investigadores, dos de ellos negros, y empezó en 1965. Les interesaban las diferencias dialectales en relación con la dificultad de los niños negros para leer y encontraron que los problemas eran más bien políticos y culturales que lingüísticos, pero que las diferencias dialectales son importantes como símbolos del conflicto.

No cabe duda de que hay rasgos de pronunciación, gramática y léxico que se asocian de tal manera con los hablantes negros que se puede identificar a la mayoría de los habitantes negros de las ciudades por su manera de hablar. En el sur no es tan fácil. Hay razón para creer que las características del habla de los negros se originaron en los dialectos hablados tanto por blancos como por negros en algunas partes del sur. En otras palabras, el habla de los negros del norte es un habla regional, que tal vez tuvo un origen criollo y que se está transformando en una forma de hablar étnica en las ciudades norteamericanas.

En seguida damos algunos ejemplos del habla de los negros en contraste con la forma empleada por los blancos.

<i>Negros</i>	<i>Blancos</i>
It don't all be her fault.	It isn't always her fault.
	'No siempre es su culpa'
Hit him upside the head.	Hit him in the head.
	'Pégale en la cabeza'
The rock say "Shhh!"	The rock went "Shhh!"
	'La piedra decía: "Shhh"'
I'm a shoot you.	I'm g'na shoot you.
	'Te voy a disparar'
I wanna be a police.	I wanna be a policeman.
	'Quiero ser policía'

	2 4 3		2 3 1
Ah on know [a o no].		I 'd know [a'dno ^U].	
		'No sé'	
He [pæsɪm] yesterday.		He [pæsdɪm] yesterday.	
		'Lo pasó ayer'	
Give him [ðe] book.		Give him [ðɜ] book	
		'Dale el libro de ellos'	
This [y ɪ] place?		This [yɔ:ə] place?	
		'¿Es ésta su casa?'	
[ðæs] Nick boy		[ðæ's] Nick's boy.	
		'Es el niño de Nick'	
He say, [kæ:ɪ] is.		He says, [kærəl] is.	
		'Dice que Carol sí'	
My name is [bu].		My name is [bu?].	
		'Me llamo Boot.'	

Las transcripciones fonéticas son muy importantes porque señalan las siguientes formas gramaticales o léxicas en el habla de los negros:

He *pass* him yesterday (verbo sin la marca de pasado)

Give him *they* book (pronombre sujeto en lugar del adjetivo posesivo)

This *you-all* place? (you-all, pronombre pluralizado en vez del adjetivo posesivo *your*)

That's *Nick* boy (falta el marcador de posesivo)

He say *Ca'ol* is (falta el marcador de 3a p. sing.; pronunciación de *Carol*)

My name is *Boo* (falta la /t/ de *Boot*)

Algunas variables fonológicas no tienen consecuencias gramaticales, pero en ocasiones léxicas, como la falta de /r/ final que hace que las siguientes palabras sean homónimas:

guard: god (guardia, dios)

nor: gnaw (ni, roer)

sore: saw (herida, vio)

La falta de /f/ hace homónimos de palabras como las siguientes:

Saul: saw (Saul, vio)

fault: fought (falta, peleó)

tool: too (herramienta, también)

Hay varios grupos consonánticos al final de palabra, principalmente aquellos que terminan en /t/ o /d/, /s/ o /z/ que se reducen creando muchos homónimos tales como:

past: pass	(pasó, paso)
meant: men	(significó, hombres)
mend: men	(remendar, hombres)
wind: wine	(dar cuerda, vino)
hold: hole	(detener, agujero)
six: sick	(seis, enfermo)

Sin embargo, la pérdida de las sibilantes no afecta la inflexión del plural, que rara vez se pierde.

Este cambio, por supuesto, afecta la realización de los pasados regulares, aunque es evidente que la categoría de pasado sí existe porque los irregulares como *I told him* [atoIm] 'le dije'; *He kept mine* [hikepman], 'se quedó con el mío', sí se expresan.

Otros grupos que se reducen son /st, sp, sk/ al grado de que se forman unos plurales peculiares como los siguientes:

test: tes	Plural: tesses, 'pruebas'
wasp: was	Plural: wasses, 'avispas'
desk: des	Plural: dessés, 'escritorios'.

Algunas consonantes finales también se pierden por lo que las siguientes palabras son homónimas:

Boot: Boo	(nombre)
road: row	(camino, fila)
seat: seed: see	(asiento, semilla, ver)
poor: poke: pope	(pobre, picar, papa)
bit: bid: big	(poquito, oferta, grande).

Debido a varios procesos fonológicos en el habla de muchos niños negros, son característicos los siguientes homónimos:

pin: pen	(alfiler, pluma)
tin: ten	(estaño, diez)
since: cents	(desde, centavos)
beer: bear	(cerveza, oso)
cheer: chair	(alegría, silla)
steer: stair	(novillo, escalera)
peel: pail	(cáscara, cubeta)
poor: pour	(pobre, vaciar)
sure: shore	(seguro, orilla)
find: found: fond	(encontrar, encontró, querido)
pound: pond	(libra, estanque)
death: deaf	(muerte, sordo)

La pérdida de /l/ final afecta la pronunciación de las formas de futuro: *you'll come: you come* (tú vendrás, tu vienes).

La pérdida de la cópula tiene origen fonológico excepto en el caso de la primera persona, donde la /m/ de *I'm*, 'soy', no se pierde.

Labov opina que los niños negros pueden aprender a leer si los maestros comprenden todos estos cambios fonológicos y aceptan que hay homónimos en el habla de los niños. Cree que no se debe simplificar la escritura porque el cambio de una ortografía simplificada a la normal traería muchísimos problemas y es preferible afrontar la situación desde el principio.

También examina la negación múltiple que no sólo es frecuente en el habla de los negros sino también en otros dialectos. La forma estándar actual fue impuesta por gramáticos en el siglo XVIII.

Un capítulo muy conocido de este libro es el intitulado "The logic of non-standard English", en el que Labov hace una crítica muy abierta a algunos psicólogos educativos que insisten en que los niños negros están privados del habla normal, que reciben poco estímulo verbal, oyen pocas veces habla bien formada y, por lo tanto, sus medios de expresión son pobres: no pueden decir oraciones completas, no saben los nombres de objetos comunes y no pueden formar conceptos ni expresar pensamientos lógicos. Las conclusiones de dichos psicólogos no se basan en la realidad. Los niños negros sí reciben mucho estímulo verbal, justamente porque la cultura de los negros es altamente verbal; tienen el mismo vocabulario básico y la misma capacidad para el aprendizaje de conceptos y usan la misma lógica que cualquier hablante de inglés. El mito creado por estos psicólogos distrae la atención de los defectos del sistema educativo para señalar defectos imaginarios de los niños y llevar a la hipótesis de que son inferiores genéticamente.

Es cierto que los niños negros de los guetos urbanos sacan malas calificaciones, pero esto se debe a factores sociales, puesto que se les ha aislado de la sociedad dominante. Los psicólogos entrevistan a los niños en situaciones en las que se hallan muy incómodos e interpretan su silencio, que se debe a la situación asimétrica en la que los ponen, como falta de inteligencia o de conocimiento de la lengua. Por ejemplo, si el niño contesta a la pregunta: "¿De qué color es el avión?" de manera normal, diciendo "anaranjado", su respuesta les parece mal, pues según ellos tendría que haber dicho "El avión es anaranjado".

Como estos psicólogos citaron a Bernstein, un sociólogo inglés, y se apoyan en lo que éste dice para algunas de sus descabelladas aserciones, Labov también critica a Bernstein. Más adelante nos referiremos brevemente a sus trabajos.

Labov no cree que la manera de hablar de los negros constituya otro

sistema, pues muchas de las reglas del vernáculo de los negros son las mismas que las de los otros dialectos. En el trabajo sobre contracción y elisión de la cópula demuestra que donde los otros dialectos contraen el de los negros elide, lo que prueba su relación evidente.

Otros estudios

Posteriormente, sin embargo, Labov modificó su postura respecto a no considerar al inglés negro como otro sistema. En un libro que editó en 1980, intitulado *Locating Language in Time and Space*, se refiere en la introducción al artículo de John Baugh, "Reexamen de la cópula en el inglés negro". Este artículo se basa en un estudio previo de Labov y en otro de Wolfram (1969b), pero utiliza otro programa de computadora. Los datos que examina son los mismos que examinó Labov en los adolescentes negros de Nueva York, llegando a la conclusión de que la variación en la cópula era el resultado de una serie de reglas gramaticales y fonológicas paralelas a la de la contracción en el inglés estándar. Es decir, según Labov, el inglés de los negros no difería gran cosa del estándar porque las reglas eran totalmente paralelas. Estas conclusiones daban por tierra con la idea de que el inglés negro descendía de un criollo hablado por los esclavos.

Las investigaciones de Baugh, empleando los mismos datos de su maestro, hacen ver que hay diferencias en las reglas. La diferencia fundamental está en que Labov había juntado los casos en que la cópula se usaba con locativos y con adjetivos. Baugh los mide aparte y obtiene resultados diferentes: la cópula casi no se usa con adjetivos, pero sí aparece en forma de contracción o con el verbo en su forma completa cuando le sigue un locativo. Este hallazgo permite postular la ausencia de la cópula en las protoformas con adjetivos. Esto es, que tenemos evidencia de que el inglés negro se relaciona con el criollo.

Baugh compara el inglés que examinó con el criollo de Jamaica en el que se utiliza un verbo "ser" con los locativos: *im de a yaad*, 'Ella está en casa'; *jan no de ya nou*, 'Juan no está aquí ahora'. Sin embargo, no se utiliza con los adjetivos: *di kaafi kuol*, 'El café está frío'; *di tiicha gud*, 'El maestro es bueno'.

Baugh señala que no se debe simplificar la situación al grado de enfrentar los orígenes africanos a los orígenes europeos y hace varias reflexiones sobre las dificultades que existen para el análisis de las lenguas estigmatizadas, como la de los negros. La conclusión, sin embargo, es que el inglés negro contemporáneo debe haber tenido un ancestro criollo. Esta

conclusión es de suma importancia y así lo reconoce Labov en su introducción (p. xvii), como ya mencionamos.

La metodología

Puesto que una de las grandes contribuciones de Labov es metodológica, en seguida expondremos una síntesis que hizo sobre metodología en un artículo de 1984: "Field Methods of the Project on Linguistic Change and Variation".

Los métodos que empleó en el estudio de Martha's Vineyard y hasta cierto punto en el de Nueva York muestran influencia de los empleados por los dialectólogos al prestar interés a palabras aisladas. En el de Nueva York desarrolló técnicas para aminorar la formalidad en las entrevistas y obtener varios estilos de habla. Incluyó una serie de experimentos tales como pruebas de pares mínimos, pruebas de reacción subjetiva, autoevaluación, inseguridad lingüística, relevamientos anónimos. Todos estos métodos han sido ensayados por otros investigadores en otras lenguas y países y más adelante hablaremos de algunos de estos trabajos, principalmente los que se refieren al español.

Volviendo a lo que dice Labov, otra tradición de trabajo de campo se relaciona con el estudio de Gumperz (1964), en Hemnes, en el que utilizó la observación participante para obtener grabaciones de interacción de grupo. Ese tipo de estudio fue el que se hizo en Harlem (Labov, Cohen, Robins y Lewis, 1968).

Algunos métodos para combinar la observación participante y la entrevista individual se han desarrollado en los componentes del estudio de las comunidades de Filadelfia, así como en otros realizados por Poplack en comunidades puertorriqueñas y Baugh en Pacoima, California.

Los métodos que se emplean están determinados por dos necesidades: obtener, por una parte, una gran cantidad de grabaciones de buena calidad para que puedan ser sometidas a análisis instrumental o a juicios sobre las realizaciones de ciertas partículas gramaticales que se reducen a rasgos mínimos de sonidos; y, por otra parte, procurar que el habla registrada sea *habla vernácula*, sin ajuste a la presencia del observador externo.

Los principios metodológicos a los que se ha llegado son:

1) No hay hablantes que tengan un solo estilo. La alternancia de estilos se refiere a cualquier cambio consistente en formas lingüísticas que

use un hablante que se pueda asociar con cambio de tópico, participantes, canal o un contexto social más amplio.

2) Los estilos se pueden alinear en una dimensión medida con la cantidad de atención que se le pone al habla.

3) El *vernáculo*, en el que se le pone el mínimo de atención al habla, es el modo de hablar que provee datos más sistemáticos para el análisis lingüístico. Se adquiere en la época anterior a la adolescencia. Tiene variantes, pero mucho más regulares que en los estilos *sobrepuestos* que se adquieren posteriormente. Cada hablante tiene una forma de hablar vernácula, por lo menos en una lengua. Ésta puede ser equiparable a un dialecto de prestigio o a uno no estándar. En algunos casos se pueden obtener datos sistemáticos del habla más formal, pero no podemos saber esto mientras no hayamos estudiado el vernáculo.

4) Cualquier observación sistemática presupone un contexto formal; por lo tanto, en la mayor parte de una entrevista no vamos a obtener habla vernácula.

5) Las entrevistas son la única manera de obtener el volumen y calidad de grabaciones que se necesitan para el análisis cuantitativo. Por lo tanto, la *paradoja del observador* es obtener datos del vernáculo dentro de las entrevistas.

En las encuestas rápidas no se pueden obtener datos sociológicos sobre el hablante. En la observación participante, como la que hacen los antropólogos, no se puede usar una grabadora. En estudios sociológicos se enumera la población y se selecciona a los individuos al azar. En el muestreo estratificado al azar se modifica esta metodología, seleccionando sólo a los individuos cuyo sexo, edad, clase y etnicidad llenen celdas preestablecidas para obtener representantes de todo tipo. Las muestras obtenidas así han dado muy buen resultado para obtener una visión representativa de la estratificación social de la lengua y una visión parcial de la alternancia de estilos característica de la comunidad. No nos indican las interacciones lingüísticas que produce la estratificación; las interacciones de este tipo se tienen que reconstruir indirectamente.

En Filadelfia se seleccionaron comunidades según los grupos residenciales étnicos y de clase más representativos, pero no cubren a la ciudad en su totalidad. Los informes de los censos y los estudios previos sobre la distribución étnica ayudan a identificar manzanas situadas dentro de áreas de ciertos grupos étnicos o clases sociales. Las manzanas se escogen entre aquellas donde la residencia sea estable, donde haya mucha interacción y donde haya cerca algunas tiendas y áreas de recreo.

Para acercarse a los informantes se hace contacto primero con individuos particulares que interactúen mucho con los demás. Éstos se identifican en sondeos previos. Otro sistema que da buenos resultados entre la

clase media es el contacto con personas que son miembros de instituciones como escuelas o iglesias. En las áreas de clase obrera es mejor hacer contactos menos formales.

El investigador se presenta diciendo que le interesa la forma de vida de la gente, sin especificar nada de la lengua. Por ejemplo, se dice que interesan los problemas de la ciudad y la forma en que la vida urbana afecta a las personas en su manera de vivir. En la entrevista se trata de lograr lo siguiente:

- 1) Grabar dos horas del habla de cada sujeto.
- 2) Obtener datos demográficos (edad, lugares en que ha vivido, escolaridad, ocupación, historia lingüística, lugar de residencia de la familia, ingresos, asociaciones).
- 3) Obtener respuestas a ciertas experiencias como el peligro de muerte, el destino, los pleitos y las reglas para una pelea justa, las actitudes hacia grupos raciales y étnicos, los ideales de escolaridad.
- 4) Elicitar narraciones de experiencia personal, donde las normas y estilos de interacción de la comunidad se revelen y donde en general se use la lengua vernácula.
- 5) Estimular la interacción dentro del grupo presente para grabar lo que hablan entre ellos y no dirigiéndose al entrevistador.
- 6) Identificar los temas que interesan al entrevistado y dejarlo que hable sobre ellos.
- 7) Rastrear las pautas de comunicación entre los miembros de la comunidad y establecer la posición del entrevistado en la red de comunicación.
- 8) Saber cuáles son las actitudes hacia la lengua, rasgos lingüísticos y estereotipos lingüísticos.
- 9) Obtener información específica sobre estructuras lingüísticas por medio de elicitación formal, de lectura de textos y listas de palabras.
- 10) Experimentar sobre reacciones subjetivas hacia ciertas formas.

El investigador debe sentirse y actuar como alguien que está aprendiendo y dejar que el informante le enseñe desde una posición de autoridad. Nunca debe hablar formalmente sino ajustarse al dialecto local. Debe apreciar los conocimientos del hablante, ponerle atención y respetarlo. Si se puede hacer la entrevista en varias visitas es mejor, y es muy conveniente también realizar observación participante y familiarizarse mucho con la gente antes de empezar las entrevistas. Si el entrevistador conoce a las personas, sabe de sus problemas y puede referirse a lo que de verdad les interesa, las conversaciones serán de gran valor.

Algunos de los experimentos que se llevan a cabo son:

- Las pruebas de pares mínimos: se le pide al hablante que repita cada uno y que diga si son iguales o diferentes.

— Las pruebas de conmutación: dos palabras que sólo se distinguen por una oposición aparecen en una lista de cinco. Un hablante lee la lista y otro identifica las palabras, o bien, una persona que ya grabó la lista tiene que identificar su propia pronunciación.

— Contrastes en contexto: pares mínimos en una lectura o en un trozo, donde después se le hacen preguntas al informante que indican si oyó el contraste o no.

— Informe sobre la propia habla. Se les hace oír a los hablantes unas variantes fonéticas y se les pregunta qué forma usan. Generalmente dicen que usan la que tiene más prestigio.

— Pruebas de reacción subjetiva. Juicio sobre distintas maneras de pronunciar las variables.

— Pruebas de reconocimiento de origen. Se utilizan para detectar la habilidad para reconocer la clase o el origen étnico de otro hablante.

— Falta de seguridad lingüística. El sujeto señala la pronunciación que cree correcta en una lista de palabras y después dice cuál es su propia pronunciación. La medida de falta de seguridad es el número de ocasiones en que no coinciden las formas.

Para aumentar la información que se obtiene con las entrevistas se hacen otras por teléfono para cubrir una mayor área geográfica. El problema que presenta este método es que la gente que no tiene dinero para suscribirse no se incluye. Además, la calidad del sonido es inferior.

Las grabaciones de grupos son muy efectivas para obtener habla espontánea. Es necesario que cada hablante tenga su propio micrófono.

Otra técnica es la de seguir a un informante todo el día con una grabadora.

También se utiliza la encuesta anónima, como la que Labov empleó en las tiendas de Nueva York para el estudio de la (r), que ya hemos descrito.

Si se combinan algunos de los métodos mencionados se obtendrá mucha información. No es conveniente seleccionar uno solo, ya que cada uno tiene ventajas y desventajas en cuanto a la naturalidad con la que habla el informante, la calidad de la grabación, la cantidad de datos que se obtienen y la posibilidad de hacer pruebas experimentales.

En los estudios que hacen los discípulos de Labov están prohibidas las grabaciones secretas y las grabaciones obtenidas con permiso sólo son escuchadas por los miembros del equipo de investigación.

Algunas cuestiones teóricas

En el curso de sus investigaciones, Labov ha formulado el concepto de la regla variable. Aceptó la teoría generativa de los años sesenta y señaló que

cada variable correspondía a una regla. Además de las reglas obligatorias, entre las opcionales las variables especifican las probabilidades de aplicación cuando se satisfacen las condiciones necesarias. Así, por ejemplo, la (r) puede pronunciarse o no según el caso. El problema, según Hudson (1980:158), es que los hablantes no siempre tienen formas subyacentes de la variable en cuestión. Por ejemplo, los hablantes de algunas formas no estándar del inglés no saben qué palabras tienen /h/ inicial y cuáles no. Lo que pasa es que las reglas variables son reglas para comunidades, mientras que las gramáticas generativas se escriben generalmente para el habla de individuos. Los generativistas no aceptan esta clase de reglas, porque no se limitan a clasificar cuáles son las construcciones posibles de una lengua o dialecto. Las reglas variables generan las veces en que una construcción se puede dar en un contexto social. Esto viene a confundir la actuación con la competencia (Chambers y Trudgill, 1980: 161).

Otra cuestión teórica se relaciona con el tipo de variable que se debe analizar. Hasta ahora nos hemos referido sobre todo a variables fonológicas, pero también se han considerado cuestiones morfológicas y sintácticas. Las variables deben tener el mismo significado. Por ejemplo (*no/any*), (*is/* su ausencia) analizado por Labov (1972a), (*ne/* su ausencia) en el francés de Montreal (Sankoff y Vincent, 1977). Sankoff (1972) opina que el comportamiento lingüístico está sujeto a la variación estadística y que un modelo probabilístico de descripción es mejor que uno determinístico. Da ejemplos de variabilidad gramatical y semántica. Por otra parte, Lavandera (1978) no está de acuerdo y afirma que no es adecuado extender a otros niveles de análisis de variación la idea de una variable sociolingüística que se desarrolló basándose en datos fonológicos. Los ejemplos de variación sintáctica de Sankoff no conllevan significado social ni estilístico, mientras que las variables fonológicas analizadas por Labov sí y, desde luego, no surge ningún problema al tratar de dilucidar si tienen el mismo significado.

2) EL CAMBIO LINGÜÍSTICO

El punto de vista de Labov

Pasemos ahora a tratar el objetivo principal de los estudios de Labov: el cambio lingüístico. Las ideas fundamentales ya estaban expuestas en el trabajo de Weinreich, Labov y Herzog (1968), que se basa en la observación de que las teorías estructurales en lingüística han sido provechosas para la investigación sincrónica, pero no para la lingüística histórica.

Saussure aceptaba que el cambio lingüístico era difícil de explicar, y desde entonces nos hemos enfrentado a un dilema por la idea de que las comunidades lingüísticas se consideran homogéneas dentro del estructuralismo. Los autores dan su punto de vista sobre las teorías de Hermann Paul acerca del cambio lingüístico; repasan los problemas teóricos planteados por la dicotomía saussureana y, al final, plantean que hay un modelo de lengua que reconoce el uso variable con sus determinantes sociales y estilísticas que permite descripciones más adecuadas de la competencia lingüística y una teoría del cambio lingüístico que va más allá de las paradojas con las que la lingüística histórica ha estado luchando por más de medio siglo.

Según Weinreich, Labov y Herzog, una teoría del cambio lingüístico en su forma más exigente, predeciría, partiendo de un estadio de lengua en un momento dado, el curso de desarrollo de la lengua dentro de un intervalo de tiempo. Esta teoría aún no es posible. Una forma más modesta de la teoría sólo afirmaría que toda lengua cambia continuamente y formularía restricciones sobre la transición de un estadio de lengua al siguiente. Podría predecir, además, que ninguna lengua adquiriría un sistema que violara los universales lingüísticos. No predeciría lo que va a pasar (a excepción de la afirmación de que la lengua de algún modo cambiará), pero sí afirmaría que ciertos cambios no pueden tener lugar.

El modelo generativo que considera la lengua como un objeto homogéneo no es realista. Antes de que pueda haber teorías predictivas de cambio lingüístico será necesario ver a la lengua como un objeto que posee *heterogeneidad ordenada*.

La heterogeneidad no va de acuerdo con el estructuralismo: si la lengua debe tener estructura para funcionar, ¿cómo es que cambia? Al cambiar disminuye forzosamente la sistematicidad, ¿y cómo es que la gente se entiende durante esos periodos? Los autores creen que no se debe identificar estructura con homogeneidad. En una comunidad real tiene que existir heterogeneidad y no se trata meramente de actuación sino de la competencia lingüística de los monolingües.

En este trabajo se tratan cuatro problemas principales: 1) las restricciones; 2) la transición; 3) el modo en que los cambios observados en la matriz lingüística y extralingüística se insertan en la estructura, y 4) la evaluación de los cambios en términos de sus efectos en la estructura y en la eficiencia comunicativa. También es importante considerar qué factores hacen que se efectúen los cambios, y de qué manera cambia una estructura lingüística sin que cambie la comunidad. No se propone una teoría, sino que se hacen propuestas para fundar bases empíricas para tal teoría.

Esta teoría tendría que dar cuenta de la evolución del lenguaje en general y de la manera en que se desarrollaron las lenguas actuales a partir

de las protolenguas. Además, determinaría si la evolución actual es igual a la del pasado. El trabajo en cuestión se refiere más bien a este último tema: el desarrollo del cambio lingüístico en los últimos cuatro o cinco milenios, trata más concretamente de cambios que han tardado uno o dos siglos y de procesos que se están desarrollando y que se pueden observar en una o dos generaciones.

En seguida, los autores presentan su propia interpretación de las teorías de Hermann Paul y, más brevemente, de las de Saussure, Bloomfield y algunos postbloomfieldeanos. Están en contra de la distinción que hace Paul entre el origen del cambio, y la propagación del cambio y sostienen que el cambio sí puede ser observado. Posteriormente hablan de la teoría de Halle, que concibe el cambio gramatical como si se añadiese en la gramática del niño una regla a las ya existentes en la gramática de los padres: este hecho origina que la gramática del niño se reestructure. Según los autores este modelo no funciona porque los niños no sólo aprenden de sus padres sino también de sus compañeros, y porque no todos los cambios se llevan a cabo en una generación sino que pueden tardar más.

En esta misma obra, se mencionan estudios que describen cambios lingüísticos que tardan varias generaciones. Halle da el famoso ejemplo del inglés del siglo XVI, en el que se fusionan *meat* y *mate* en oposición a *meet*, pero en el siglo siguiente *meat* y *meet* se fusionaron en oposición a *mate*; o sea que según Halle los cambios son reversibles porque las reglas subyacentes se conservan. Esta afirmación de Halle, por supuesto, es errónea. Lo que pasó fue que los dos sistemas estuvieron en alternancia durante mucho tiempo. También critican a Halle porque al utilizar rasgos distintivos el espacio fonológico se divide en dimensiones compactas. Es necesario, señalan, observar los cambios dentro del espacio fonológico en conjunto.

Se menciona el conflicto entre los testimonios de la geografía lingüística (las isoglosas rara vez coinciden) con la hipótesis del cambio regular. Las redes de isoglosas representan zonas de transición, e históricamente, un cambio que se va a completar. Entender la relación entre las isoglosas y el cambio lingüístico depende de que se comprenda la relación entre los sistemas lingüísticos y la historia de las comunidades lingüísticas. Hay cuatro tipos de isoglosas:

1) Las que se explican en términos sociales, políticos o geográficos. Los límites de un antiguo estado, por ejemplo, coinciden con una isoglosa.

2) En ocasiones, cuando un cambio va avanzando en una dirección se detiene por alguna incompatibilidad estructural. Por ejemplo, el idish en la simplificación de un diptongo *aj* > *a*: *hajnt* > *hant*, 'hoy'; *majlexl* > *ma:lexl*, 'manita'. El cambio termina en el norte de Ucrania donde se

hubiera confundido con *a* corta: *ha:nt*, 'hoy' y *hant*, 'mano' se hubieran fusionado y *malexl* hubiera querido decir 'manita' y 'angelito'. Esto recuerda muchísimo los argumentos que tanto se le criticaron a Gillieron, pero Weinreich, Labov y Herzog dan este ejemplo sin entrar en mayores explicaciones (p. 154).

3) La isoglosa no se puede explicar por factores lingüísticos o sociales, pero la dirección del movimiento se puede predecir en términos lingüísticos. A éstas les llaman "isoglosas libres" y el ejemplo que dan, también del idish, es de la fusión de /i/ y /u/, que va de sudoeste a noreste, y la fusión de /i/ con /i:/ y de /u/ con /u:/, de noreste a sudoeste.

4) Cambios cuya dirección no se puede predecir y que generalmente son léxicos. Los autores no dicen si éstos se pueden observar.

En seguida examinan el concepto de Fries y Pike (1949) de sistemas coexistentes, que ha sido estudiado sistemáticamente por Gumperz en su estudio sobre la convergencia del canara y el mahrati en Kupwar. Éstos y otros estudios han confirmado el modelo de un sistema heterogéneo en el que la selección entre alternantes tiene funciones estilísticas y sociales, un sistema que cambia junto con la estructura social.

Con esto ya no se necesita invocar el principio de préstamos de un dialecto a otro, pues se ha demostrado la conmutación de un dialecto al otro, lo que es frecuente y recurrente. No hay dialectos puros y sin interferencia.

× En seguida los autores introducen el concepto de la variable lingüística que, como ya hemos visto, es de un elemento que varía y cuya variación coincide con otro elemento lingüístico o extralingüístico.

En la última parte del artículo hacen un resumen:

1) El cambio lingüístico empieza cuando una generalización de una alternancia en un subgrupo de la comunidad lingüística adquiere dirección, y el carácter de diferenciación ordenada.

2) La asociación entre estructura y homogeneidad es una ilusión. La estructura lingüística incluye la diferenciación ordenada de hablantes y estilos a través de reglas que rigen la variación dentro de la comunidad. Un hablante nativo de la lengua controla las estructuras heterogéneas.

3) No toda la variabilidad y la heterogeneidad en la estructura de la lengua implica cambio, pero todo cambio implica variabilidad y heterogeneidad.

4) La generalización del cambio lingüístico en toda la lengua no es uniforme ni instantánea, tiene que haber covariación de cambios asociados en periodos largos y se refleja en la difusión de isoglosas en el espacio geográfico.

5) Las gramáticas en las que hay cambio pertenecen a la comunidad. Puesto que las estructuras variables contenidas en la lengua se determinan

por funciones sociales, los idiolectos no sirven de base para gramáticas internamente coherentes.

6) El cambio lingüístico se transmite dentro de la comunidad como un todo. Si hay discontinuidad en el cambio es porque lo hay en la comunidad, pero no se debe a discontinuidad entre padres e hijos.

7) Los factores lingüísticos y sociales están interrelacionados. Las explicaciones que se limiten a uno u otro aspecto no podrán dar cuenta de las regularidades que se pueden observar en los estudios empíricos del comportamiento lingüístico.

Unos años más tarde (1972c), Labov reitera muchas de las ideas que expresó junto con Weinreich y Herzog en un artículo llamado "The social setting of linguistic change". Labov comienza examinando la actitud de los lingüistas hacia la sociedad y clasifica a los autores en dos grupos: A (el grupo social) y B (el grupo asocial). Esta clasificación simplifica demasiado la historia de la lingüística y es un tanto injusta, puesto que se trata de lingüistas de gran envergadura que si bien insistían más o menos en el aspecto social del lenguaje, no exageraban tanto como Labov pretende. Éste no es el lugar para hacer una reseña histórica de las teorías que se han propuesto sobre el cambio lingüístico, y por ello no podemos explicar detalladamente las ideas de los lingüistas que Labov critica. Como hay mucha relación entre los estudios de Labov y dichas teorías, es importante señalar la gran contribución de Labov, pero los estudiantes no deben conformarse con sus resúmenes, que son polémicos, sino leer directamente a Paul y a Martinet, a Meillet, a Saussure y a Bloomfield, por ejemplo. No basta con leer las obras teóricas, sino que hay que compenetrarse con toda la obra: la tesis de Saussure y los estudios sobre algonquino de Bloomfield contribuyen a nuestra comprensión de lo que estos autores pensaban sobre el cambio lingüístico.

Lo anterior no le resta valor a la imponente obra de Labov, que rompe con muchas tradiciones y teorías y se lanza a observar el cambio lingüístico en proceso.

En el grupo A (social) Labov clasifica a: Whitney, Schuhardt, Meillet, Vendreyes, Jespersen, Sturtevant. En el B (asocial) a: Paul, Sweet, Trubetzkoy, Bloomfield, Martinet, Hockett, Kurylowicz, Chomsky y Halle.

En cuanto a Saussure, aparentemente debería pertenecer al grupo A, puesto que consideraba a la lengua como un hecho social. Pero el grupo B domina la lingüística contemporánea, según Labov, debido a la *paradoja saussureana*: la lengua es un hecho social, conocimiento compartido por casi todos los miembros de la comunidad lingüística. Por lo tanto, podemos averiguar sobre *langue* preguntando a uno o dos hablantes o a nosotros mismos. Por otra parte, *parole* revela diferencias que sólo se pueden examinar en el campo, usando métodos afines a los sociológicos.

Entonces el aspecto social de la lengua se puede estudiar en privado, en una oficina, mientras que el aspecto individual requiere investigación social (p. 267).

Martinet, Kurylowicz y Chomsky, al manifestarse en contra de la influencia "externa" sobre la lengua reaccionaban, en parte, en contra de los argumentos sobre raza y clima que ahora se han rechazado totalmente y que son, de hecho, absurdos.

Dice Labov que no tenemos suficiente información sobre el estado de la sociedad en la que se llevan a cabo cambios lingüísticos importantes, pero suponemos que las fuerzas que hoy operan para producir el cambio lingüístico son las mismas que operaron en los últimos cinco o diez mil años.

Señala también que no está de acuerdo con los lingüistas que proponen una distinción entre el origen y la propagación del cambio lingüístico. Le parece que la distinción no es coherente. No podemos decir que la idiosincrasia constituya un cambio en la lengua. Podemos decir que hay cambio cuando un *grupo* de hablantes usa una pauta diferente para comunicarse entre sí (p. 277). Supongamos que un individuo introduce una palabra o pronunciación en alguna lengua. Se vuelve parte de ésta sólo cuando otros la adoptan. Por lo tanto, el origen del cambio es su propagación o aceptación por otros.

Labov repite en breves palabras lo que afirmó, junto con Weinreich y Herzog, en el artículo de 1968: hay por lo menos cinco problemas relacionados con la explicación del cambio lingüístico, pero no todos se relacionan con la localización social del cambio: las restricciones universales para el cambio son por definición independientes de la comunidad. La transición entre dos estadios de cambio lingüístico es un problema lingüístico interno.

Un aspecto del estudio del cambio lingüístico es el problema de cómo encaja éste en el sistema y otro es cómo encaja en el complejo social y de qué manera se relaciona con los cambios sociales. Labov dedica bastantes páginas al aspecto social y una sección final al problema de la evaluación, es decir, a analizar la forma en que reaccionan los miembros de la comunidad al cambio en proceso y a descubrir qué información expresiva conllevan las variantes. También dedica una sección al problema del hecho del cambio, es decir, al momento y lugar donde el cambio se llevó a cabo.

A Labov le parecería razonable tratar de relacionar el comportamiento lingüístico con medidas de *estatus adscrito* o *logrado* del hablante. El habla provee información sobre el hablante, nos dice qué es y quién es, cuestiones de estatus adscrito: membresía étnica, religión, casta, sexo, familia. También nos indica su *estatus logrado*: educación, ingresos, ocu-

pación y tal vez membresía en un grupo de iguales. Los cambios en la lengua pueden correlacionarse con los cambios en la posición de los subgrupos con los que los hablantes se indentifican.

Labov da ejemplos de la relación entre el cambio lingüístico y la clase socioeconómica, tomados de sus propios estudios y de los de otros investigadores, como Cedergren (1973), en Panamá. El cambio entra como una cuña en una clase social y luego se va generalizando. Rara vez se queda en una sola clase, a no ser que se estigmatice y se retire.

Labov se pregunta si Chomsky o Martinet pueden solucionar el problema de la descripción de una lengua en proceso de cambio. Habría dos alternativas: decir que la forma nueva es opcional y que el hecho de que se asocie con una clase no es lingüísticamente significativo. La nueva forma, aparentemente, no tendría dirección ni interpretación, pero no es así, porque las formas nuevas tienen valor social. La segunda alternativa sería abandonar la idea de hacer una descripción de *langue* como característica de una comunidad y describir sólo la de una clase. Ésta podría ser una solución práctica, si no fuera porque hay otras estructuras sociales tales como las castas y los grupos étnicos que no coinciden con las de clase socioeconómica.

Algunos estudios sobre lenguas del sudeste de Asia muestran que los dialectos de castas alta y baja innovan independientemente. Las importaciones más conscientes las efectúan los de casta alta, en tanto que los cambios menos conscientes se llevan a cabo en las dos castas.

En Nueva York, Labov demostró, como ya mencionamos más arriba, que la etnicidad tiene importancia en los cambios vocálicos. La vocal de *bad* tiende a cerrarse; esta tendencia es mucho más marcada en los jóvenes, por lo tanto, mientras más joven se es más cerrada se pronuncia. Pero además hay diferencias étnicas: los descendientes de italianos cierran más la vocal que los judíos o los negros. Los jóvenes desean distanciarse de la pauta poco prestigiosa empleada por sus padres.

También la membresía en el grupo local es un factor importante en el estudio de Martha's Vineyard.

Labov menciona la transformación de los dialectos regionales en dialectos urbanos. Lo más notable en Estados Unidos es que se nivelan en las ciudades del norte las características de las vocales de los dialectos regionales del sur. Las pautas fonológicas que afectan a la gramática, la simplificación de los grupos consonánticos, la vocalización de /r/ y /l/ y la desaparición de la cópula son constantes en los guetos del norte donde, al igual que en el sur, no hay tercera persona de singular en los verbos y se mantiene la concordancia negativa, es decir, el uso de dos negativos o más, el cual no se da en el inglés estándar. El resultado neto es el vernáculo

inglés de los negros, un dialecto de casta hablado por niños y adolescentes, uniforme geográficamente y resistente a la influencia de la escuela.

Procesos semejantes se dan en otras lenguas donde las capitales crecen a expensas de las zonas rurales, por ejemplo, en Londres o París. La creación de dialectos de poco prestigio de clase obrera es un fenómeno lingüístico de sumo interés. Se trata de dos tendencias importantes en los últimos siglos: la caída de los dialectos locales y el desarrollo de la estratificación vertical en las lenguas.

Esta mezcla rápida parece seguir un reduccionismo clásico en el que se simplifican las inflexiones y las fusiones se propagan a expensas de las distinciones.

Por lo que toca al papel de las mujeres en el cambio lingüístico, se ve que éstas usan más las formas nuevas; esto se ejemplifica con los estudios de Gauchat en Francia y los de Labov en Nueva York, y otros hechos en Detroit (Wolfram, 1969b). Las mujeres cambian primero y cuando el cambio está asociado con el prestigio lo adoptan también más pronto. Trudgill, en Norwich, encontró que las mujeres tenían más influencia del estándar y los hombres cambiaban más si se trataba de formas nuevas del vernáculo en habla no formal. No se puede generalizar diciendo que las mujeres cambian más que los hombres: lo que sucede es que la diferenciación del habla según el sexo a menudo tiene un papel importante en la evolución lingüística.

Labov señala muchos casos de una forma nueva que avanza rápidamente en un grupo específico, a menudo de clase baja, y que se difunde hacia afuera. No es verdad que los préstamos vayan de arriba para abajo. La gente suele imitar a sus superiores, pero éste no es siempre el caso. Hay personas que reconocen el prestigio de alguna forma, pero que inconsistentemente utilizan otra.

Algunos cambios no tienen ningún significado social, por ejemplo, en el oeste de Estados Unidos se están fusionando las vocales de *hock*, 'empeñar' y *hawk*, 'halcón'. En Utah se fusionan *fool*, 'tonto' y *full*, 'lleno'; *feel*, 'sentir' y *fill*, 'llenar', entre algunos grupos obreros, pero nadie lo ha reportado. Esto significa que los cambios pueden no atraer la atención y no tener significado social. Tradicionalmente la evaluación social se señalaba de manera anecdótica y se refería a estereotipos, pero últimamente se ha trabajado mucho sobre actitudes.

Los estudios más importantes son los de Lambert y sus colegas. Gracias a ellos tenemos una metodología firme y varios principios empíricos para el estudio de las reacciones subjetivas. La técnica básica consiste en hacer escuchar a un número de sujetos una serie de trozos grabados que incluyen a hablantes bilingües "disfrazados" (*matched guise*), es decir, una misma persona hace dos grabaciones en dos idiomas, pero el investi-

gador las mezcla con otras grabaciones de manera que parezca que se trata de dos hablantes diferentes. Los sujetos juzgan a los hablantes en términos de rasgos de personalidad tales como inteligencia, honradez, confiabilidad, ambición, sinceridad, amabilidad, etc. Así se obtiene una evaluación no consciente de dos dialectos o lenguas. Sabemos además que: 1) las evaluaciones subjetivas de los dialectos sociales son, en general, muy uniformes en una comunidad; 2) no se pueden obtener opiniones directas de rasgos del habla, pero sí indirectamente en términos de evaluación de la personalidad del hablante; 3) los sujetos adquieren este tipo de normas en la adolescencia, pero está demostrado en Canadá que los jóvenes de clase alta las adquieren más pronto, y 4) en los estudios de Labov en Nueva York resultó que los hablantes que usaban más una forma estigmatizada estigmatizaban a otros por usar esta misma forma. Así, por ejemplo, los descendientes de italianos (que son los que más alta tienen la vocal de *bad*), son los que desprecian más este mismo rasgo. La evaluación de los hablantes de Nueva York es impresionante en lo que respecta a la pronunciación de /r/ final y preconsonántica, que es un rasgo novedoso de prestigio. En el habla no cuidada los mayores de 40 años tienen unas cuantas /r/, los menores muestran una estratificación repentina y se usa más la /r/ mientras más alto es el estatus. En las pruebas subjetivas, los hablantes mayores de 40 años responden al azar, mientras que los menores califican al mismo hablante mucho más alto cuando tiene /r/ que cuando no la tiene.

Volviendo a la pregunta de por qué si todos están de acuerdo en sus evaluaciones no hablan igual, la respuesta parece ser que hay otros valores encubiertos que mantienen a la norma vernácula. Como dijeron Ferguson y Gumperz en 1960:

1) Cualquier grupo de hablantes de una lengua X que se considere una unidad social compacta tratará de expresar su solidaridad de grupo favoreciendo las innovaciones lingüísticas que lo separen de otros hablantes que no formen parte del grupo.

2) Si otras circunstancias no interfieren, si dos hablantes A y B de una lengua X se comunican en dicha lengua y si A considera que B tiene más prestigio que él y A aspira a igualar a B en estatus, entonces la variedad de X que habla A tenderá a ser idéntica a la de B.

Podemos clasificar los elementos que tienen que ver con el cambio lingüístico según la evaluación social que reciben: los *indicadores* son rasgos que se correlacionan con edad o grupo social, pero que no siguen una pauta de cambio de estilo y no tienen peso en las reacciones subjetivas. Un ejemplo sería la fusión de *hock* y *hawk*. Los *marcadores* como (eh) y (r) están estratificados en cuanto a estilos y socialmente. Los *estereotipos* están marcados socialmente y todo mundo los identifica. El futuro de los

estereotipos depende de la suerte que corra el grupo con el que se asocian. Pero hay que notar que la corrección no tiene las características regulares del cambio mismo, sino que se enfoca irregularmente en algunas palabras o sonidos y afecta la regularidad del sistema lingüístico.

El cambio lingüístico es destructivo y la analogía que reconstruye parece un parche. Se ve claro que el principio del menor esfuerzo es una exageración, porque las reglas de tensión de vocales o de cerrazón requieren mayor esfuerzo. Entonces, ¿por qué hay cambios? Greenberg opina que los cambios significan diversificación. Hymes sostiene que las lenguas de comunicación internacional se complican para ir de acuerdo con el desarrollo. Pero en lo que respecta a reglas centrales de gramática y fonología y no de léxico, Labov está de acuerdo con la posición de Greenberg: lo que hay es diversificación. Los estudios de cambios en proceso indican que la diversificación dialectal prosigue a pesar de los medios masivos de comunicación y del contacto entre los grupos sociales involucrados. El hecho de que la diversidad no se relacione de manera automática con el aislamiento sugiere que puede estar conectada con el proceso de la comunicación diaria. Probablemente la diversidad tenga valor porque proporciona una relativa diferenciación cultural y mantiene el pluralismo.

En Labov (1980) encontramos otro resumen de sus ideas sobre el cambio lingüístico. La naturaleza esporádica del cambio lingüístico excluye la posibilidad de explicarlo mediante un factor permanente en el proceso del sistema fonético. La explicación debe tener relación con las fluctuaciones en la estructura de la sociedad que utiliza la lengua.

Labov se refiere al artículo de 1968 y a otro de 1972 (Labov, Yaeger y Steiner) en donde se señalan tres restricciones en los cambios vocálicos en cadena: 1) los núcleos tensos o largos suben; 2) los núcleos cortos o no tensos bajan, y 3) los núcleos posteriores se transforman en anteriores.

Se puede afirmar que son falsas las afirmaciones de que cada vez hay más uniformidad en el habla por el uso de los medios masivos de comunicación que diseminan el estándar. En todas las comunidades que se han estudiado a fondo se ve que hay nuevos cambios y que éstos, ya iniciados, se completan rápidamente.

Los cambios pueden surgir en cualquier clase social y luego propagarse según la estructura social. Pero Kroch (1978) notó que nunca surgen en los niveles altos y que los cambios "espontáneos" surgen en la clase laboral. Hasta ahora, nadie se ha opuesto a esta aseveración, aunque naturalmente las variables estables van de acuerdo con la jerarquía socio-económica, de manera que la clase más baja usa las variantes estigmatizadas más a menudo y las clases altas menos. Pero cuando hay cambio en progreso, la clase alta va al último y la clase baja está menos avanzada, algo

que Kroch no predijo. Los grupos innovadores son los intermedios, por lo que se produce una pauta curvilínea.

Para poder examinar esta clase de pautas se están estudiando las vocales del inglés de Filadelfia. Cuando Labov escribió este artículo no se tenían los resultados finales, pero sus datos parecían indicar que los hablantes más avanzados en los cambios son los que tienen estatus más alto en la comunidad local. La red de comunicaciones muestra que se trata de las personas que tienen más contactos en el vecindario y además fuera de él, es decir, individuos con prestigio local, pero que al mismo tiempo se comunican con el siguiente nivel social.

Otro resultado sorprendente e interesante es que hay una división en Filadelfia en dos comunidades, según las barreras políticas, educacionales y económicas, y que en los dialectos sociales de blancos y negros se reflejan estas barreras. Los negros jóvenes no participan del cambio de las vocales que se efectúa en el dialecto de los blancos. Más bien participan en una lengua vernácula que es extraordinariamente uniforme en ciudades tales como Nueva York, Detroit, Chicago, Nueva Orleans y Los Ángeles. Esto no quiere decir que la divergencia continúe por tiempo indefinido. También se han encontrado evidencias de influencias mutuas en las pautas de blancos y negros que tienen contacto diario y cierta aceptación de los valores culturales del otro grupo.

La teoría del ajuste

Para terminar con la exposición del cambio lingüístico nos referiremos a otro factor que es el del ajuste que se hace al habla del interlocutor y que sin duda es un factor de cambio. Trudgill (1986) se ha referido a este fenómeno en un libro reciente llamado *Dialects in Contact*. Trudgill se refiere al cambio lingüístico del tipo que se lleva a cabo como consecuencia del contacto entre variedades muy parecidas de la lengua. Examina ejemplos de esta clase de contacto y observa que, aunque los individuos no sean bidialectales, los dialectos tienen influencia unos sobre otros debido al ajuste que hacen los hablantes al habla de su interlocutor. Esto es, el que habla adapta su acento en relación con el habla del interlocutor. También se da lo contrario si los hablantes desean desaprobare a los interlocutores.

Estos pequeños cambios habían sido notados por Giles y sus colaboradores, psicólogos sociales de la lengua, quienes han formulado, usando datos lingüísticos, la teoría llamada del *ajuste*. Giles se ha referido más bien a contactos entre dialectos sociales, pero el ajuste también se lleva a

cabo entre acentos que difieren regionalmente y se pueden dar tanto a corto como a largo plazo. La teoría del ajuste trata de explicar una modificación importante del habla en la interacción social, la de la convergencia, es decir, procesos mediante los cuales los individuos cambian su estilo para que se parezca más al de aquellos con los que interactúan (Giles y Smith, 1979).

Según Trudgill, los psicólogos observan los ajustes, pero sólo se basan en impresiones. Él se propone cuantificar el grado de ajuste, examinar qué rasgos son los que se ajustan, estudiar si el proceso es uniforme o si varía según las situaciones o las relaciones entre los hablantes, y trata de observar si el ajuste puede ser total o no.

En unas entrevistas realizadas en Norwich, Trudgill observó que los hablantes cambian más las variables que están sujetas tanto a variación social como estilística (los marcadores) que las que sólo están sujetas a variación social (los indicadores). Supone que los hablantes cambian más las variables de cuya existencia ellos mismos se dan cuenta. Es decir, el hablante percibe mejor:

1) Las formas abiertamente estigmatizadas. A menudo la variante de estatus alta de la variante estigmatizada va de acuerdo con la ortografía y la forma estigmatizada no. Por ejemplo, en Norwich está estigmatizado el no pronunciar la <h> de *hammer*, 'martillo', y el pronunciar /n/ y no /ŋ/ en *walking*, 'caminando'.

2) Las formas que están cambiando.

3) Las variables cuyas variantes difieren mucho fonéticamente.

4) Las variables que están relacionadas con contrastes fonológicos. En Norwich, la primera vocal de *music*, 'música', por ejemplo, se puede pronunciar /iu/ o /u/. Si se pronuncia de la segunda manera esto quiere decir que el hablante hace el contraste entre pares mínimos tales como: *Hugh*: *who* (Hugo, quien); *dew*: *do* (rocío, hacer); *feud*: *food* (contienda, alimento).

Trudgill cree que durante el ajuste del habla hacia la de hablantes de la misma comunidad, éstos modifican la pronunciación de las variables que son marcadores. Esto se debe a que los marcadores sobresalen o llaman la atención debido a los factores ya señalados.

Cuando hay ingleses que viven en Estados Unidos, ajustan su pronunciación de los siguientes rasgos:

/a/ /æ/: [læst] 'último'

/t/ > [ɾ] (vibrante simple) *latter*, 'el segundo'

/v/ > /a/ en *hot*, 'caliente'

∅ > /r/ (en posición final o preconsonántica).

Trudgill también examina los ajustes de unas mujeres suecas que viven

en Noruega. Se trata primero de ajustes léxicos, seguidos de otros morfológicos.

En algunas ocasiones se ha observado que el ajuste no es completo: por ejemplo, en el estudio de niños que se han ido a vivir a Filadelfia se percataron de sonidos que se ajustan, pero de otros que no (Payne, 1980). Lo mismo pasa en el habla de gente que va a vivir a Norwich que no aprende a decir *goal*, 'meta', con la pronunciación local /gu:l/.

El ajuste se convierte en difusión cuando los hablantes usan las formas nuevas sin necesidad de la presencia del interlocutor en relación a cuya habla se habían ajustado. Para que haya difusión se necesita la interacción personal, por lo que Trudgill insiste en que la televisión, la radio, etc., no han acelerado ningún cambio aunque la gente crea que sí. Esto significa que está de acuerdo con Labov, quien, como vimos antes, tiene la misma opinión. Según Trudgill, la televisión sí contribuye a que se imiten términos léxicos, pero no influye ni en la sintaxis ni en la fonología, excepto en los casos en que los hablantes decidan aprender el estándar imitando a los locutores, pero esto es una decisión consciente.

Da ejemplos de cambios fonológicos subestándar que se difunden de Londres a los condados de más al norte: vocalización de /l/ como en *milk* > [mio ^ k], 'leche'; pronunciación de *house*, 'casa' como [hæ:s]; pronunciación anterior de la vocal /ʌ/.

Todos estos cambios se van dando palabra por palabra y cuando hay variedades donde los cambios no llegan a efectuarse por completo, se trata de dialectos mezclados. También se da el caso de ajustes incompletos de otro tipo, donde se desarrollan formas fonéticas intermedias que no se dan en los dialectos originales en contacto y que Trudgill denomina interdialectales. Un ejemplo sería del dialecto fronterizo del Uruguay [toðu u ðia] vs portugués: [todu u dzia] español: [todɔ el ðia].

3. VARIACIÓN Y SEXO

Antes de seguir adelante y comentar las obras de otros autores que han estudiado la variación lingüística, sería conveniente referirnos un poco más extensamente al papel de la mujer en el cambio lingüístico y, en general, al hecho de que hay variación entre el habla de hombres y mujeres. Éste es un tema sobre el que se está trabajando muy activamente hoy en día, pero que, desgraciadamente, se presta mucho a ser tratado de manera anecdótica y con poca seriedad. Se mezcla además con factores políticos y hasta cierto punto se ha convertido en una especie de moda intelectual.

Por lo que respecta al aparato fonador, el tono está relacionado con su tamaño, pero parece que hay más diferencia acústica entre el habla de hombres y mujeres del que se puede atribuir a las diferencias anatómicas. Hay un componente aprendido. Es decir, la diferenciación sexual se debe a diferencias sociales (Thorne y Henley, 1975).

En lo que se refiere a las diferencias en la manera de hablar hay muchos estudios. Veamos algunos ejemplos, tomados de Smith (1979).

Los hombres hablantes de *chukchi*, una lengua de Siberia, a menudo no pronuncian la /n/ y la /t/ intervocálicas. En unas lenguas muskogeanas de América del Norte, los hombres a menudo agregan una /s/ a las palabras.

En términos generales, las mujeres producen más formas estándar, lo que significa que realizan ciertos sonidos en mayor proporción y que los hombres, a su vez, los omiten más. Por ejemplo, en Canadá, las mujeres francesas pronuncian la /l/ de los pronombres y los artículos tales como *il*, *elle*, *la*, *les*, más que los hombres. Entre niños escoceses, las niñas pronuncian más la /t/ en posición media y final y los niños la sustituyen con /ʔ/ *waʔer*, *goʔ* (*water*, *got*). En Nueva York, las mujeres pronuncian la /r/ posvocálica en palabras como *car* más que los hombres. Las mujeres pronuncian *-ing* de manera estándar y los hombres pronuncian *-in* con más frecuencia. Las mujeres pronuncian *th* como interdental fricativa sonora y los hombres más como dental. En las vocales también se dan casos en que las mujeres prefieren las formas estándar. En resumen: las mujeres prefieren las formas de prestigio, ya sea porque tienen valor en la movilidad social o porque evitan las formas estigmatizadas.

En cuanto al vocabulario, hay grupos donde las interjecciones varían según el sexo y se han hecho estudios que indican que en Suecia, Estados Unidos y Brasil los hombres usan más malas palabras que las mujeres. Hay variación en la selección de vocabulario, por ejemplo, las mujeres zulu no pueden pronunciar el nombre de su suegro.

Respecto a diferencias gramaticales, hay varios ejemplos tales como la aparición de la partícula final de oración *-ne* en japonés, que denota una hablante mujer. Las lenguas caribe de las Antillas son el mejor ejemplo de diferencias en el tema de las palabras según el sexo, aunque los afijos fueran iguales. En inglés las mujeres usan adjetivos reduplicados como *itsy bitsy* y *teeny weeny* (que expresan pequeñez) más que los hombres. Hay muchas lenguas donde los pronombres son distintos según el sexo. En yana las mujeres no pronuncian la vocal final de varias formas gramaticales. En tai las mujeres enfatizan la acción de un verbo por medio de la reduplicación, mientras que los hombres agregan un verbo descriptivo. En muchas lenguas indoeuropeas donde se distingue el género, los sufijos

pueden revelar el sexo del sujeto, por ejemplo: soy malo, soy actriz, etcétera.

En cuanto al bilingüismo, también hay diferencia. Ya Jespersen notó que las mujeres conservan más las lenguas (por ejemplo, el vasco y el albanés), y Diebold (1961) señala que entre los huaves había más hombres que mujeres bilingües. Lo mismo pasaba en Montréal, donde el francés es más bien la lengua de la casa y el inglés la del trabajo. En estos casos de bilingüismo, las mujeres parecen conservadoras, pero cuando son competentes en más de un dialecto o lengua sucede lo contrario; por ejemplo, en la frontera austro-húngara, las mujeres dejan de usar el húngaro y prefieren el alemán local. Las mujeres universitarias tejanas usan más el inglés que los hombres. En un estudio de una isla de Carolina del Sur y parte de la costa se encontró que las mujeres de la isla, que era próspera y donde las mujeres tenían oportunidades para la educación y el trabajo, usaban el gullah menos que los hombres. En cambio, en la costa se encontró que las mujeres eran conservadoras.

En cuanto a diferencias no segmentales, se ha demostrado que tanto en Estados Unidos como en Alemania las mujeres tienen una frecuencia fundamental más alta (lo que se percibe como tono) y más variabilidad tonal que los hombres. Puede haber diferencias de entonación relacionadas con las pautas de cortesía, pero este aspecto está poco estudiado.

Por lo que respecta a la cantidad de habla, hay pocos estudios y casi todos relacionados con el inglés. También se han hecho estudios sobre los temas favoritos de conversación entre hombres solos, entre mujeres solas y entre hombres y mujeres.

Se ha dicho que las mujeres emplean muchas preguntas finales equivalentes en español a ¿verdad?, ¿no es así?, pero se hicieron estudios que mostraron la falsedad de esa afirmación. Casi ninguna de las sugerencias de Lakoff (1973) sobre las diferencias entre el habla masculina y femenina resultaron ser verdaderas, de acuerdo con las investigaciones que sobre el tema se hicieron. Hay estereotipos que se atribuyen a los hombres o a las mujeres y tal es el caso de lo que pasó con lo que había afirmado Lakoff. Kramer investigó los estereotipos en Estados Unidos y encontró que la gente cree que los hombres hablan más fuerte, son autoritarios, agresivos y francos; y las mujeres más amables, entusiastas, gramaticalmente correctas, pero que hablan de tonterías. La relación entre los estereotipos y los marcadores no es clara.

Por su parte, Trudgill (1972) hizo un interesante estudio que se refiere al papel de la mujer en el cambio lingüístico en Norwich. Labov se refiere a este trabajo en los comentarios ya citados. Según Trudgill, Labov y otros están de acuerdo en que las mujeres producen más formas parecidas a las

del estándar o más prestigiosas o que producen más cantidad de esas formas con más frecuencia. Esta misma diferenciación se da en Norwich.

El habla de la clase obrera tiene connotaciones deseables para los hablantes del sexo masculino. Las actitudes favorables hacia el habla no estándar no se expresan abiertamente y sólo se perciben en las pruebas de autoevaluación. Las pautas de diferenciación según el sexo, y que están alejadas de la norma, indican que hay cambios lingüísticos. Las formas estándar son introducidas por mujeres de clase media y las no estándar por hombres también de clase media.

Entre las variables con las que trabajó Trudgill está (ng) que se da con o sin velar, y la forma de prestigio es con velar, igual que en Estados Unidos. Las mujeres pronuncian más la velar y los hombres menos. Con otras 19 variables pasa algo semejante. Los hombres de cualquier clase social hablan de manera más parecida a los de la clase obrera y las mujeres de manera más parecida al estándar.

Supone Trudgill que los hombres son juzgados por su ocupación, lo que ganan, etc., y las mujeres por lo que parecen ser y, por lo tanto, otras señales de estatus, incluyendo el habla, son más importantes que su éxito en el trabajo. De todos modos parece que el habla de la clase obrera tiene connotaciones favorables para los hombres. Ellos decían que hablaban "horrible" y emitían otros juicios desfavorables sobre su propia habla, pero parece que en realidad sí aprecian su habla, pues si se les preguntaba si les gustaría cambiarla en serio contestaban que sonarían tontos, arrogantes o desleales hacia su familia o amigos. A estos hombres se les pidió evaluar su propia habla con un test semejante al usado por Labov, que consistía en marcar con un número su propia pronunciación al leerles 12 pares de palabras, como por ejemplo, *tune* 1 [tju:n] 2. [tu:n].

Como resultado, sólo 16% de los que pronuncian 2 dijeron usar la variedad 1, que tiene más prestigio y es la de la RP, *received pronunciation*, la forma estándar británica. En cambio, en Nueva York 62% que no usa la variedad de prestigio dijo que sí la usaba. En Norwich 16% que cree usar la variedad de prestigio consta de mujeres y los que piensan que usan la forma sin prestigio son mitad hombres y mitad mujeres. En realidad los hombres se juzgan bastante bien (80% correctamente) y las mujeres creen que hablan mejor de lo que en realidad sucede (29% se califican a sí mismas erróneamente y 64 % correctamente).

Los valores encubiertos emergen con el estudio de otras variables sobre todo con (o). De los hombres, 36% se juzgan mal y creen que usan la variable subestándar que es [u:] para *road* 'camino'.

En conclusión, en Norwich los habitantes juzgan que usan variantes subestándar en mayor proporción que en Nueva York, y además los hombres lo hacen mucho más y en cambio las mujeres creen que usan

variantes estándar. Es decir, lo subestándar tiene un valor encubierto para los hombres y también para las mujeres jóvenes.

Trudgill es el lingüista inglés que más ha trabajado con la metodología de Labov y además se ha ocupado de dialectología en el sentido más tradicional y de la teoría de la variación en general.

4. OTROS AUTORES

Basil Bernstein

Ya nos hemos referido al trabajo del sociólogo Bernstein (1964) que, aunque ha sido muy criticado, tuvo mucha influencia en los años sesenta. Bernstein ve la relación entre el estilo de socialización de los niños y las características semánticas de su manera de hablar. Este autor empezó su carrera al final de la Segunda Guerra Mundial, cuando trabajaba en una institución que patrocinaba clubes para muchachos. Entonces observó la discontinuidad entre las generaciones y se interesó por la estructura y el proceso de la transmisión cultural. En su época de maestro, el bajo nivel de los estudiantes le pareció prueba de los fracasos del sistema educativo.

La teoría de Bernstein está encaminada a dar una explicación socio-cultural del bajo aprovechamiento de los niños de clase obrera en las escuelas primarias y secundarias de Londres. La estructura de las relaciones sociales tiene influencia sobre las selecciones que hace el hablante tanto en el nivel léxico como en el estructural, y de este modo el hablante va desarrollando principios de codificación lingüística. Las diferencias sociales se relacionan con diferentes códigos lingüísticos. El código a su vez influye sobre lo que al individuo le parece significativo en su ambiente. Bernstein encuentra en la organización social la explicación para que exista esta diferenciación en el habla. Dentro de la sociedad urbana hay dos tipos de solidaridad: 1) la llamada orgánica, en la que hay interdependencia de funciones sociales especializadas y donde hay más individualismo; el uso de la lengua es más explícito y libre del contexto, y 2) la mecánica, donde el uso de la lengua está relacionado con asuntos tales como el contacto físico entre los miembros del grupo, un conjunto de creencias compartidas y una preferencia por lo implícito más que lo explícito en la comunicación; los individuos comparten un sistema de creencias y sentimientos que producen reglamentación de conducta. La solidaridad mecánica está relacionada con la clase obrera y refuerza el sentido de la identidad social junto con una pérdida de autonomía perso-

nal. La orgánica se asocia con la clase media, en la que se estimula la autonomía personal más que la identidad social.

Dentro de la clase obrera lo institucional predomina, el individuo es menos importante. El contexto regulador lo dan reglas de orden moral del tipo: "los niños no juegan con muñecas". En la clase media a los niños se les dan muchas explicaciones de lo que se hace "por su bien", y se toma mucho en consideración el sentimiento de culpabilidad, las intenciones, etcétera.

Paralelamente, se encuentran los códigos amplios y restringidos, como los llamó Bernstein. No se trata de dialectos sino de modalidades dentro del habla estándar. El código amplio tiene más variedad, más tipos de oraciones, más vocabulario y se presta más a descripciones abstractas, más parecidas a las que le gustarían a un maestro de clase media que esté corrigiendo composiciones en la escuela.

Los niños de clase obrera tienen dificultad en la escuela no sólo porque ahí se maneja el código amplio sino porque su socialización no los ayuda al tipo de abstracción y análisis que se emplea en la escuela, mientras que los que dominan el código amplio no tienen problemas porque ya están orientados a ese tipo de modo de pensar.

Bernstein expuso sus ideas y algunos psicólogos las usaron para justificar sus programas de educación compensatoria, que fueron un fracaso rotundo, y esto contribuyó a que se desprestigiaran las ideas del sociólogo, que no tuvo nada que ver con dichos programas. Como vimos, Labov también lo critica, pero hay algunos lingüistas, como Hymes (1974), que lo citan a menudo y no lo contradicen, y estudios que lo apoyan como el de Cook (1971), que encontró que las madres de clase media prefieren indicar a sus hijos las consecuencias de lo que hacen, en tanto que las de clase obrera se apoyan en su autoridad diciendo: "Soy tu mamá y te digo que no hagas eso". En otro estudio se encontró que las madres de clase obrera invocan figuras de autoridad como policías para intimidar a sus hijos. En otro trabajo se encontró que las madres de clase media, mucho más que las de clase obrera, tratan de contestar a las preguntas de contenido de sus hijos con verdaderas explicaciones más que con contestaciones tales como "porque sí". En otra investigación se encontró que las madres de clase media de niños de siete años usaban definiciones abstractas y explícitas. En contraste con un niño de clase obrera, el de clase media se orienta hacia principios y a la manera como éstos se relacionan con objetos y personas, y tiene acceso a los sistemas mediante los cuales se adquiere el conocimiento. Por otra, se comenta que a unos niños de cuatro años sus madres, de clase obrera, los obligaban a actuar sin darles explicaciones ni modelos y los castigos que se les imponían no estaban muy

relacionados con lo que hacían, en tanto que a los de clase media se les daban más explicaciones (Wardhaugh, 1986: 316-321).

El trabajo de Bernstein señala campos que hay que investigar, aunque su propia metodología haya sido deficiente y algunos de sus escritos sean un tanto oscuros. Después de todo, lo que se propuso investigar, el porqué del bajo aprovechamiento de los niños de la clase obrera baja y la relación con la lengua, es algo que Labov mismo señala al estudiar el habla de los niños negros de Nueva York, que dice que están aislados de la sociedad mayoritaria.

En esos estudios, Labov no compara el habla de los negros con la de la clase media pero sí hace notar que la variación que encuentra, aunque se trate de grupos tan pequeños, está relacionada con el papel del muchacho dentro del grupo. Por ejemplo, nota que hay una relación entre el habla subestándar y el ser miembro del grupo, en tanto que los que no son miembros se orientan más hacia el habla estándar. Lo que hace Labov en dichos trabajos es estudiar las redes de interacción y la relación entre éstas y el habla.

Lesley Milroy

Esto mismo es lo que hace Milroy (1980) en un estudio del habla de Belfast. Considera que la tendencia de los grupos a cultivar lo que los distingue de los demás aumentó en la década de los años setenta. Hay una lealtad hacia el habla vernácula, la que se puede considerar como una fuerza positiva que está en conflicto con las normas estandarizadas.

Blom y Gumperz (1972) notaron que los hablantes de dialectos de clase baja eran miembros de redes cerradas. Los hablantes de clase baja interactúan en un territorio definido y se conocen entre sí. En cambio, en la clase media la gente no se conoce y la densidad es baja. Blom y Gumperz no analizan la relación entre red y lengua, pero sí notan la distinción entre los dos tipos de redes.

Cuando las redes son densas, cada individuo está relacionado con otros de varias formas, porque son parientes, trabajan en el mismo lugar, son amigos, etc. Milroy cita a Labov respecto al vernáculo, que es el habla espontánea y la más regular. Labov concluye que la lengua está conectada con el sistema local de valores, pero no examina las variables situacionales para demostrar en detalle la manera en la que la selección lingüística se relaciona con este sistema.

Si los dialectos conservadores europeos se dejaran de usar, su función social probablemente se sustituiría con otra forma no estándar. Para hacer

un estudio de la etnografía de la comunicación se necesita conocer los valores locales. Los repertorios de unas comunidades se pueden analizar en términos de estilos de una lengua, en términos de diversos dialectos o en términos de distintas lenguas.

El concepto de redes es un conjunto de procedimientos y no una teoría. Según el principio de anclaje, es decir, considerar una red desde el punto de vista de individuos particulares, es posible empezar haciendo algunas generalizaciones sobre las relaciones sociales no formales en las que cada individuo participa. Cada persona puede verse como un foco del cual salen líneas hacia otras personas, que son puntos con los que el primer individuo tiene contacto. Estas personas están relacionadas con *ego* directamente y se caracterizan como pertenecientes a su primer orden de contacto. Cada una de esas personas puede estar en contacto con otras que *ego* no conoce, pero podría conocer por medio de su primera zona de contacto. Estas personas conectadas más distancientemente con *ego* forman su segundo orden de contacto, y así puede haber un tercer y cuarto orden, etcétera.

La red es un mecanismo mediante el cual las presiones que resultan de obligaciones contraídas dentro de ella se aplican para influir en el comportamiento del individuo. Las redes tupidas funcionan como mecanismos para hacer cumplir las obligaciones. Una red es relativamente tupida si una gran cantidad de las personas con las que *ego* se relaciona están también conectadas entre sí.

Los agrupamientos son segmentos o compartimentos de las redes que tienen relaciones de alta densidad y que pueden considerarse como de contenido parecido. Casi todas las redes personales consisten en una serie de agrupamientos donde los lazos son, por ejemplo, de parentesco, ocupación, grupo específico, etc. Casi todos los estudios de redes en realidad se ocupan de este tipo de agrupamientos; por ejemplo, el estudio de Labov de los grupos de adolescentes en Nueva York.

Una persona puede estar enlazada con *ego* por una sola razón o por varias, en cuyo caso la red es múltiple. Milroy estudió las relaciones de parentesco, vecindad, ocupación y amistad. La multiplicidad y la densidad son condiciones que se dan juntas y ambas aumentan la efectividad de la red como mecanismo de cumplimiento de normas.

Las relaciones en tribus, aldeas y comunidades tradicionales de clase obrera suelen ser múltiples y densas, en tanto que las de las sociedades industrializadas con movilidad social y geográfica son poco tupidas. En Gran Bretaña la multiplicidad va unida a la clase social. Las comunidades de clase obrera son múltiples y las de las clases altas no. La persona que hace trabajo de campo tiene que definir su relación con la comunidad que está observando. En Belfast era importante no acercarse a sacerdotes,

maestros, etc., porque sólo hubieran conducido a informantes de habla bastante estandarizada. Los pobres aprecian mucho la solidaridad social.

Según Lomnitz (1977), que hizo trabajos en México, los marginados pueden verse como fuera de la estructura de la clase industrial puesto que no tienen seguridad en el trabajo o membresía en algún sindicato. Las familias pueden permanecer marginadas por generaciones sin mostrar ningún signo de movilidad ascendente. El empleo esporádico no tiene importancia para la producción industrial. La ética de solidaridad social está muy desarrollada en las comunidades marginales y está claramente asociada con la pobreza extrema. Los individuos que dejan de ser muy pobres rompen las relaciones con los otros marginados y construyen otras redes menos tupidas en otras partes.

Las comunidades de Belfast difieren de las de México, pero también se parecen en algunos aspectos. Las de ambos países están marginadas y valoran la solidaridad social. En las dos, los trabajos son inseguros, con poca importancia para la productividad industrial. Lomnitz cree que en las redes densas la reciprocidad y la solidaridad son estrategias básicas de adaptación para poder sobrevivir económicamente. No se han hecho trabajos como los de Lomnitz en Gran Bretaña, pero las comunidades se asemejan en cuanto a su posición *fuera* de la estructura de la clase proletaria industrial. No se pueden ver como el último escalón de la estructura social, sino más bien como pequeños núcleos fuera de la estructura mayoritaria. La estructura social de las comunidades pobres puede ser muy diferente de las estructuras encontradas en el resto de la sociedad, porque, debido a su aislamiento, no tienen la movilidad social característica del modelo común de las sociedades industrializadas, que es un modelo de continuo. Aquí Milroy pone en duda el punto de vista de Labov, quien mantiene que una población urbana puede constituir una sola comunidad de habla.

En Belfast la parte oeste es más reciente que la este. Los protestantes provienen de Down y Antrim y los católicos del centro de Ulster. Los católicos recuerdan sus orígenes rurales. Los de Hammer menos y los de Ballymacarret no tienen idea de su origen rural.

En general, si hay separación de roles por sexo, hay alta densidad en las redes, y si no hay separación de roles la red es menos densa. En Belfast la esquina era un lugar importante para la interacción masculina. En general, las mujeres tenían menos restricciones territoriales porque salían de la comunidad a trabajar.

Además del conocimiento de las reglas sintácticas, semánticas y fonológicas, el conocimiento de la lengua incluye el de la competencia comunicativa: cuándo hablar y cuándo quedarse en silencio; cómo hablar en cada ocasión, cómo comunicar e interpretar respeto, seriedad, humor,

cortesía o intimididad. Parte de estos conocimientos se asocian al significado social y de actitudes hacia diferentes estilos o códigos. Indudablemente tiene significado social, por ejemplo, cambiar del estándar al dialecto local, o emplear insultos rituales. La postura y los gestos se asocian a lo propiamente lingüístico. Todo esto es parte del acto comunicativo y refleja la competencia comunicativa del hablante.

Los límites de la comunidad lingüística pueden coincidir con límites sociales como grupo étnico, clase social o nacionalidad. Un estudio completo de la competencia comunicativa de una comunidad sería una tarea masiva o infinita. La unidad de análisis es el evento comunicativo que se puede llamar entrevista, oración, insulto, etc. Los eventos se dan según las restricciones que impone el participante, la situación, el tópico, etcétera.

Las normas de proximidad varían según las comunidades; por ejemplo, los árabes se acercan más, se tocan más y hablan más fuerte que los americanos. Para los americanos, hablar en voz alta es hostil. En Belfast parece haber diferencia entre clases y entre culturas. Por ejemplo, entre la clase obrera las mujeres conversan o se sientan juntas con los brazos entrelazados. Entre la clase obrera británica y norteamericana la calle se considera una extensión de la casa y las esquinas son un lugar normal de interacción. En cambio, entre la clase media un grupo de hombres en una esquina significa que pasó algo extraordinario como un accidente automovilístico.

En Belfast las casas tenían dos puertas. La de más afuera siempre estaba abierta y funcionaba como señal de que el dueño estaba dispuesto a interactuar. Muchos visitantes entraban y salían sin tocar y sin dar razones de por qué entraban. Las visitas podían ser largas y no interferían con lo que sucedía en la casa. La gente se reunía en la cocina. En cambio, en las casas de gente de clase más alta las visitas tienen lugar en la sala.

Muchos investigadores han notado que los hablantes de comunidades de clase obrera, perciben al vecindario como propiedad comunal. Por esta razón los límites del vecindario son importantes cuando los cruza un extraño.

Milroy hace notar que en los estudios recientes de diferencias sexuales se ha encontrado que las mujeres se acercan más a las pautas de prestigio que los hombres y cree que este tipo de estudio es de sumo interés.

También la edad y la identidad con el grupo son importantes. La lengua puede funcionar para expresar membresía en grupos de muchas clases, regionales, étnicos u ocupacionales. Correlacionar factores lingüísticos con la identidad social es muy difícil. Le Page (1980) dice que la gente al hablar, realiza un acto de identidad y cuando el habla varía es porque expresa diferentes aspectos de una identidad social fluida. Milroy dice que la variación también tiene que ver con las redes de interacción.

Algunos lingüistas como Gumperz, Bickerton y Le Page piensan que el individuo crea un sistema de comportamiento lingüístico para acercarse a los grupos con los que desea ser identificado. Esta idea es parecida a la teoría del ajuste lingüístico, que ya expusimos, para explicar las alternancias de código.

Labov agrupa a los individuos. Milroy prefiere tratarlos individualmente, pero usa además el concepto de red de interacción para ver cómo se agrupan. La movilidad geográfica está relacionada con la densidad de las redes. Las redes de las áreas rurales son densas y múltiples, y las urbanas no son tan densas, excepto, claro está, las de las comunidades de clase obrera que, según Hymes, serían de interacción primaria.

La gente puede interactuar y su comportamiento no depende absolutamente de su posición en la sociedad. El concepto de red se desarrolló porque se cree que el comportamiento se puede analizar al observar la interacción. El concepto es útil cuando se tiene la concepción de Le Page de fluidez y de selección amplia en el uso de la lengua como manera de simbolizar varias identidades. Le Page, por supuesto, se refiere a sociedades bilingües, pero su manera de pensar sirve para interpretar el comportamiento de los monolingües urbanos. Le Page critica a Labov porque agrega índices para formar grupos y, como quien dice, es más determinista, pues sostiene que las personas hablan según el grupo al que pertenecen. Según Le Page, en cambio, uno habla para pertenecer al grupo.

Para dar cuenta de la variabilidad en el individuo se necesita contar y medir las pautas de la red. Esto se realiza construyendo una escala de fuerza de la red. Un cálculo de la fuerza de la red en el informante se calcula dándole un punto por cada una de las siguientes condiciones:

1) Membresía en un agrupamiento de alta densidad con base territorial (cf. Labov, 1972a).

2) Lazos de parentesco en el vecindario con más familias además de la propia.

3) Trabajo en el mismo lugar que otros dos de la misma área.

4) Trabajo en el mismo lugar que otros de los del mismo sexo de la misma área.

5) Los amigos en horas de descanso son compañeros de trabajo.

El estudio del individuo en su contexto habitual es importante para la sociolingüística, puesto que los modelos de competencia comunicativa se basan en estilos más formales. El término red social se refiere simplemente a las relaciones sociales no formales que cualquier individuo tiene, y el concepto se puede aplicar de manera universal.

Mientras más lazos tiene el individuo con su comunidad más se aproxima su habla a las normas del vernáculo. Ya Labov había hecho notar todo esto al estudiar los grupos de adolescentes, pero en Belfast se

encontró que entre los adultos sucede lo mismo. Las correlaciones indican que hay relación entre lengua y red, y los antropólogos aceptan que las redes son un mecanismo regulador de comportamiento.

Labov dice que el grupo sirve como mecanismo para regular la norma y que el habla de los que no se conforman con el grupo se puede explicar porque se han inmiscuido en la sociedad móvil o porque no tienen la supervisión del grupo. Para entender el habla de ese tipo de personas se deben considerar las ideologías de estatus y solidaridad en una forma más integrada. El estatus y la solidaridad no se han considerado como un sistema integrado que pueda explicar pautas de uso al nivel del grupo y del individuo.

Varios estudios mencionados por Milroy muestran la asociación entre la estructura local y la adherencia a un vernáculo o a una norma no legitimada como un dialecto no estándar o un tipo de bilingüismo. Esto quiere decir que existe una relación entre la estructura de red tupida y el mantenimiento de un código a través del cual los habitantes pueden formar un grupo cohesivo capaz de resistir la presión exterior. Si la estructura se desteje, cesa de operar el mecanismo de mantenimiento de una norma no estándar.

Le Page se concentra en el concepto de norma, que considera producto del enfoque. Cree que los estándares son una forma de enfoque que se desarrolla con la interacción, por necesidad de solidaridad, cuando hay una amenaza externa y a través de los modelos de instituciones políticas o religiosas. Le Page dice que los mismos procesos sociales operan en hablantes de diferentes culturas y estatus para producir conjuntos enfocados de normas lingüísticas. La ética de la solidaridad, la interacción y un territorio limitado favorecen el enfoque cultural. Sus requerimientos son los que se asocian con redes tupidas.

En realidad Milroy no se ocupa del cambio lingüístico sino de la estabilidad: el mantenimiento de normas no estándar gracias a las redes de interacción. El cambio se asociará con la ruptura de la estructura de las redes. Los procesos de urbanización e industrialización dispersarán a las comunidades formadas por redes tupidas y acelerarán la estandarización lingüística. Los valores que se daban a las pequeñas comunidades se transfieren a un código menos local.

La capacidad de la estructura tupida de las redes para contrarrestar el cambio lingüístico y mantener las normas del vernáculo de manera enfocada es importante para un punto teórico tratado por Labov, que es la transmisión de normas del vernáculo. La cuestión es de qué manera se mantiene el vernáculo inglés negro de manera tan parecida en el tiempo y el espacio, cuando sus hablantes son adolescentes cuyas pautas se estandarizan una vez que se vuelven adultos. Milroy explica que los adolescen-

tes de, digamos, 16 años, forman parte de agrupamientos muy tupidos, pero que después las presiones del trabajo, la movilidad, etc., hacen que se dispersen.

Es inevitable que muchos de los adultos usen el vernáculo a un bajo nivel y que otros lo usen a un alto nivel, como símbolo de solidaridad o masculinidad y otros aspectos de la identidad. Aunque el uso promedio del vernáculo sea bajo fuera del grupo de adolescentes, una distribución compleja de los elementos fonológicos del vernáculo refleja la heterogeneidad de valores y de las relaciones sociales informales en la población adulta. La asociación del vernáculo con valores importantes de lealtad y solidaridad que se perciben como opuestos a los valores nacionales o provinciales institucionalizados debe asegurar su supervivencia y transmisión, como lo demostraron Blom y Gumperz en Hemnes.

Milroy dice que los lazos de las redes densas y múltiples se asocian particularmente con los grupos de estatus bajo, hombres y adolescentes que hablan vernáculos urbanos y no grupos de nivel alto, mujeres y gente de mediana edad.

La percepción de la importancia del factor de solidaridad no nos debe conducir a hacer a un lado el factor del estatus, que indica la influencia de la movilidad social en la lengua; falta ahora integrar estos dos aspectos. En general, los trabajos que se ocupan del factor estatus se hacen con relevamientos a gran escala, en tanto que los que se ocupan de solidaridad, como los de Martha's Vineyard y Harlem, son análisis detallados de grupos pequeños.

Cuando se desmoronan las comunidades muy estructuradas, los hablantes se ven sujetos a la influencia de la norma de prestigio. El solo cambio en la estructura de las redes no es suficiente. Hay varios factores que pueden hacer que los individuos ya no se asocien con las redes tupidas, como el cambio de residencia, la falta de parientes, la falta de trabajo local, etcétera.

Si los individuos están en la periferia de las redes locales su habla se distanciará del vernáculo. En este momento no es posible formular una teoría de la forma en que el estatus y la solidaridad interactúan al influir el habla de un individuo, pero debemos reconocer que para la mayoría de los hablantes, excepto los de clase alta, las dos ideologías deben simbolizarse con dos conjuntos divergentes de normas lingüísticas. Cada individuo puede mostrar, por medio de su selección, cómo las ha reconciliado.

Si las hipótesis de la relación entre pautas de uso y estructura de las redes se han de probar, es importante caracterizar y medir la estructura de las redes, haciendo estudios semejantes al de Milroy y tomando en cuenta la interacción en cuanto a parentesco, vecindad y amistad.

No es posible saber si una persona escoge estar más o menos integrada

a su comunidad y señalar esto por medio de su habla. Parece que algunos individuos rompen los lazos que los unen a su red local deliberadamente y que otros se separan por la fuerza de las circunstancias. Unos retienen los lazos por decisión propia y otros lo hacen por necesidad. Así que el grado de integración del individuo a la red puede reflejar sus afinidades y actitudes hacia la cultura vernácula, pero no necesariamente, porque esto también depende de la estructura social.

En un estudio de Gal, ella afirma que el de las redes y el del estatus son dos alternativas. Milroy afirma que se complementan. Sea como fuere, la estructura de las redes se refleja en la lengua.

En otro estudio (Milroy y Morgan, 1980) se enumeran las variables lingüísticas tomadas en cuenta en Belfast, que fueron las siguientes:

- 1) (a) entre [a] y [ɔ]; *hat, man, grass.*
- 2) (ai) entre [aɪ] y [ei]; *pipe, line, life.*
- 3) (I) entre [ɪ] y [e]; *hit, kill, tin.*
- 4) (th) omisión de *ð* en *mother, brother.*
- 5) (Λ¹) redondeamiento [ɔ] en *hut, mud.*
- 6) (Λ²) [Λ, ʌ] en *would, pull, book.*

7) (ε¹) vocal baja en monosílabos cerrados por oclusiva sorda, líquida o nasal, precediendo a una obstruyente sorda: *bet, peck, rent, else.*

- 8) (ε²) la misma realización en bisílabas y polisílabas.

Hay correlación entre las variables no estándar y la red, lo que demuestra que la estructura de las redes es muy importante para el mantenimiento de las normas vernáculas. Los hablantes son más susceptibles a la influencia del estándar cuando sus redes son menos densas y dejan de ser múltiples.

Bortoni

Ahora nos referiremos a un trabajo muy interesante, también sobre redes, hecho en Brasil por Bortoni. Se trata de un trabajo de 1985 en el que sostiene que el estudio moderno de las lenguas nacionales se basa cada vez menos en el de los dialectos geográficos y más en el de los sociales.

Brasil es un país monolingüe y los hablantes de otras lenguas no tienen importancia cuantitativamente. La gran distancia entre la lengua estándar y las variedades rurales se puede tal vez explicar por la existencia de una lengua pidginizada que influyó en las segundas durante los primeros siglos de la colonización. Si esta hipótesis es correcta, tenemos que admitir que esta variedad se descriollizó, puesto que no hay ya ningún pidgin en Brasil como los que existen en otras antiguas colonias portuguesas.

Bortoni hace un análisis de las redes sociales de los migrantes rurales a Braslândia, una ciudad satélite, que se sitúa a 43 km de Brasília, y estudia los índices de integración y de urbanización de estas personas. Seleccionó cuatro variables lingüísticas que indican la evolución del dialecto: la vocalización de la lateral alveopalatal en posición intervocálica, la reducción de los diptongos finales ascendentes y la concordancia del sujeto y el verbo con la primera y la tercera personas del plural.

Brasil tiene 120 millones de habitantes y hay mucha variación entre el habla rural y la urbana. No hay sólo un acento de prestigio sino varios, aunque tal vez predomine el de Río de Janeiro. Se le llama *caipira* al dialecto rural del interior, que tiene rasgos arcaicos. La estandarización del portugués se explica por el aumento de la inmigración portuguesa, la política de institucionalización del portugués, la estratificación social durante la colonia y el resultante prestigio de la élite, así como por la urbanización. Desde 1770 se impuso una gramática normativa oficial tanto en Portugal como en las colonias y no fue sino un siglo después de la independencia que los escritores brasileños empezaron a usar variantes sintácticas típicas del portugués de Brasil.

Siempre hubo mucha diferencia entre la cultura del interior y la de las ciudades y la industrialización no empezó hasta 1940. Con ello aumentó la urbanización y para 1980 el porcentaje de población que se consideró urbanizada era de 67 por ciento.

Por lo que respecta a la alfabetización, las cifras censales dan un porcentaje de 26% de analfabetas en 1980, pero es muy posible que el número de analfabetas funcionales sea mayor.

La palabra *caipira* denotaba anteriormente a la población rural de San Pablo, pero ahora se refiere a toda la población rural. Los caipiras de San Pablo eran nómadas, cazadores y luego practicaron la agricultura de subsistencia, mudando su ubicación para buscar tierras fértiles. Vivían en grupos pequeños, pero controlaban mucho territorio y practicaban una ética de solidaridad. Su dialecto es un tanto divergente del de las zonas urbanas, que es el estándar. Bortoni dedica un capítulo a la fonología de las variedades caipiras, que son muy uniformes en sus características. Aquí daremos sólo unos cuantos ejemplos:

— Tienden a reducir las sílabas finales como en *perto de São Paulo*, ‘cerca de São Paulo’; *perto* pierde la sílaba final.

— Los diptongos como /ay, ey, ow/ están perdiendo el último elemento, sobre todo /ow/ casi siempre es /o/ como en *káyša* > *káša*, ‘caja’; *péyši* > *péši*, ‘pez’; *ówru* > *oru*, ‘oro’.

— La lateral /l/ se vocaliza, como en [žuélɐ], > [žuéyu], ‘rodilla’.

— También hay pérdida de nasalización como en [miwtō] [míwtu] (Milton).

—La pérdida de /s/ final se da en la primera persona plural de los verbos como *fazemos*, ‘hacemos’, que se pronuncia [fazému].

—También hay pérdida de /r/ final como en [lugár] > [lugá]. Sucede además que la /l/ final se convierte en /r/: [karnavár] ‘carnaval’.

—Las palabras de tres sílabas pierden la vocal de la penúltima: [árvo-ri] > [árvri], ‘árbol’.

—Hay confusión entre la /l/ y la /r/, por ejemplo [gárfu] se dice [gálfu], ‘tenedor’, y a la inversa [párma] < [palma], ‘palma’.

La población rural emigra a las ciudades en busca de mejores condiciones de vida, trabajo fijo, servicios médicos y hospitalarios y escuelas para los niños. Los habitantes de Bráslandia serían todos considerados de clase baja urbana con antecedentes rurales.

A Bortoni le fueron muy útiles los conceptos de lengua *enfocada* y *difusa* que emplea Le Page (1980). La lengua de las comunidades rurales se considera como una forma muy enfocada del vernáculo, en tanto que las pautas de las personas con movilidad geográfica y social que no tienen un solo acento, sino más bien una mezcla, se pueden considerar difusas. La difusión no se ve como asimilación al estándar, pero sí como un alejamiento de los dialectos rurales estigmatizados.

La autora también se refiere a los trabajos de Milroy antes mencionados y al de Gumperz en Hemnes (véase el capítulo IV). Tanto Gumperz como Milroy se interesan en la función social de las redes para el mantenimiento del dialecto. En Belfast como en Hemnes, los hablantes del vernáculo tienen acceso a la variedad estándar de la lengua y a las redes nacionales de referencia. En los dos casos, el escoger la lengua vernácula es un resultado de la lealtad lingüística hacia lo local. El dialecto se ha convertido en un símbolo de identidad de grupo y representa una actitud de resistencia contra la lengua culturalmente dominante.

Bráslandia se llama así desde que se convirtió en distrito en 1933, pero su fundación es anterior y también es anterior a la fundación de la ciudad de Brasilia. Su gente tiene trabajos de baja categoría, pero goza de beneficios médicos y de seguridad social. La mayoría de los adultos son analfabetos, pero los jóvenes asisten regularmente a la escuela. Hay mucha cohesión social entre sus habitantes.

El trabajo de campo se desarrolló entre 1980 y 1981. La existencia de una sociedad vicentina y un grupo de bailes folklóricos sirvió para relacionarse con los informantes. A Bortoni le interesó mucho el grado de integración de cada informante, puesto que si tenía muchas relaciones sociales se asimilaría más a las maneras prestigiosas de hablar. El índice de integración está relacionado con el número de personas con que el informante tiene relaciones personales y el número de gente de la red que no pertenece a su grupo socioeconómico. Por otra parte, utilizó también

un índice de urbanización relacionado con escolaridad, categoría del trabajo, participación en eventos urbanos, contacto con los medios de comunicación e interés en la política.

Como ya se mencionó, se estudiaron cuatro variables lingüísticas. La más estigmatizada es el cambio de /ɬ/ a semiconsonante como en [piya] en vez de [piɬa], 'fregadero'. Un 49% del total de los adultos pronuncian este fonema como lateral, en tanto que los jóvenes lo hacen en un 81%, lo que revela claramente que la lateral se está eliminando.

Otra variable es la de la eliminación de diptongos como en *armario* > *armaru*, 'armario'; *labio* > *labu*, 'labio'. Esta pronunciación tiende a desaparecer pues los jóvenes la utilizan menos que los adultos.

En portugués estándar hay concordancia entre sujeto y verbo. En la primera y tercera personas se usan formas como: *nós queríamos ir*, 'nosotros queríamos ir'; *eles queriam ir*, 'ellos querían ir'; en tanto que en la variedad subestándar se usan formas sin concordancia: *nós queria ir*, *eles queria ir*. Al parecer se está dando un proceso de recuperación de las terminaciones verbales a medida que los hablantes entran en contacto con la lengua estándar, pues los jóvenes utilizan más la concordancia que los adultos.

En general, los hombres son los que se adaptan más al medio urbano y son los que han cambiado más su habla, probablemente porque son los que están más expuestos a la cultura de la mayoría del país. Hay desde luego una relación entre los índices de urbanización de los hombres y la regla de concordancia verbal.

En este estudio se adopta el marco teórico que concibe el comportamiento como relacionado con su red social. Los hombres tienen índices altos de urbanización y su habla es más difusa. Las mujeres no están tan expuestas a las influencias estandarizadoras, pero su habla no es inmune al cambio. Tal parece que si ellas no se acercan a dichas influencias, éstas les llegan de todas formas por medio de sus maridos, y sobre todo, de sus hijos.

5. LA VARIACIÓN EN ESPAÑOL

En seguida daremos ejemplos de algunos trabajos sobre variación que se refieren al español. No podemos reseñarlos todos, pero hablaremos de cuatro que son excelentes y que dan una idea de lo que se puede hacer en otros países donde los estudios de variación no se han intentado: 1) Fontanella (1979), un trabajo sobre un cambio lingüístico en una ciudad argentina; 2) Lavandera (1984), otro estudio realizado en Argentina, esta vez sobre la variación en las oraciones condicionales; 3) Escobar (1978),

sobre la variación del castellano en el Perú, y 4) López Morales (1983), sobre la estratificación social del español en San Juan de Puerto Rico.

Fontanella

En un libro titulado *Dinámica social de un cambio lingüístico*, Fontanella hace un repaso de trabajos anteriores que se relacionan con las palatales /ʃ/ (como en *short* o *show*) y /ʒ/ (como en *maya* o *calla*), y llega a la conclusión de que los autores se contradicen, no sólo por las diferencias del marco teórico en el que cada uno trabaja, sino porque la situación de las consonantes palatales del español bonaerense presenta un alto grado de complejidad, resultado de la existencia de un proceso de cambio lingüístico.

La comunidad elegida para el estudio fue la ciudad de Bahía Blanca, en la provincia de Buenos Aires, una ciudad pequeña, pero de la misma área lingüística que la capital del país. La ciudad creció mucho en el último tercio del siglo XIX y principios del XX, debido a la inmigración de origen europeo y sobre todo italiano. Los grupos mayoritarios (españoles e italianos) se integraron rápidamente; hubo una pequeña corriente migratoria después de la Segunda Guerra Mundial y después de 1950 empezaron a llegar chilenos. Viven en la ciudad, además, argentinos procedentes del área rural circunvecina.

La autora revisa los estudios sociológicos que se han hecho y nota que no hay un estrato alto claramente definido. En el aspecto educativo la ciudad presenta un alto índice de alfabetización.

El estudio lingüístico sigue los lineamientos de Labov. Se estudian dos variables (ž) y (š), la primera con tres variantes: una sonora, otra intermedia y otra sorda, que se usan en palabras como *yema*, *llena* y la segunda con dos variantes: [š], por una parte y [č] o [s] por otra, que aparecen en palabras como *pesceto*, *fascista* o *chalet*.

Los métodos para conseguir a los informantes, las entrevistas y los diversos estilos se aplicaron rigurosamente, adaptando al medio lo ya experimentado por Labov en Nueva York. Se encontró que la forma de prestigio para la variable (ž) es la sonora y no las ensordecidas, y que, para (š), [š] es la variante de prestigio. Se examinan detenidamente las estructuras estilísticas y sociales de las variables y se señala que (ž) está en un proceso de cambio que se inicia en los grupos más altos y pasa luego a ser encabezado por los grupos más bajos. Las hablantes femeninas menores de treinta años ensordecen más que todos los grupos restantes. Parece ser que el grupo impulsor del cambio fue integrado por las mujeres universi-

tarias, las cuales fueron seguidas por otras mujeres y después por hombres también universitarios y que, actualmente, los universitarios son los que continúan encabezando el proceso. Es evidente que el cambio se encuentra en una etapa de aceleración, pues los grupos más jóvenes de cada sexo y de cada nivel educativo presentan índices más elevados que los de las personas mayores.

Por lo que respecta a [ʃ], Fontanella demuestra la importancia del origen étnico en el uso de [ʃ], porque los hablantes de educación secundaria de origen italiano tienen un uso de esta variante equivalente al de los universitarios de origen español, ya que en italiano existe [ʃ] y por lo tanto están habituados al sonido y no tienen dificultad en pronunciarlo en palabras tomadas del italiano o de cualquier otra lengua. En cambio, entre los de origen hispánico la pauta estilística y social es regular, pues la [ʃ] aumenta a medida que se eleva la escala social y también en los contextos más formales.

Lavandera

En su libro de 1984, *Variación y significado*, Lavandera incluye un interesante trabajo sobre la variación en las oraciones condicionales: en Buenos Aires hay tres maneras de formar la prótasis (la cláusula introducida por *si*) de las oraciones condicionales que se refieren al no pasado:

Si tengo tiempo (con presente de indicativo)

Si tuviera tiempo (con imperfecto de subjuntivo)

Si ellos estarían en peligro (con condicional).

La tercera forma se considera errónea o vulgar.

En estas oraciones se expresa la probabilidad que tiene una situación hipotética de convertirse en un acontecimiento real. Los contextos de la prótasis se clasifican en tres grupos con distinto grado de probabilidad, a saber: *contrario, real o posible*. En el primer caso queda claro para el hablante y el oyente que el acontecimiento que se describe contradice lo que es posible en el mundo real y que por lo tanto el hablante no espera que tal cosa suceda: *Si pudiese volver el tiempo atrás, no me preocuparía más en eso*.

Real es todo contexto que indique que, aunque el hablante está empleando una construcción hipotética, la está presentando casi como un hecho real que puede predecirse: *Si él tiene un disgusto, no viene y me dice: mirá, me pasó esto y esto. Nada: se lo calla, se lo traga*.

Los casos que no son claramente ni contrarios ni reales se consideran *posibles*: *Si yo tengo que ir a vivir al campo, iría, por seguirlo y todo; Me*

sentiría muy contento si eso lo cumpliera; Si tendría que hacer una cosa como ése, me gustaría.

Tanto “contrario” como “real” caracterizan situaciones marcadas que se sitúan en uno de los extremos del continuo de grado de probabilidad. En el medio están los contextos calificados como “posibles”.

Según los datos examinados por Lavandera, el imperfecto de subjuntivo es el que se usa más frecuentemente en los contextos contrarios a la realidad; el presente de indicativo aparece con mayor frecuencia en los contextos reales; el condicional alcanza su frecuencia más alta en los contextos “posible” aunque también se da en los de “contrario”.

Se está dando un cambio que tiende a agregar el condicional al conjunto de tiempos que admite la prótasis con *si*. Se notó, por otra parte, que en los contextos “contrario” el condicional es más frecuente en las prótasis con *si* negadas que en las afirmativas: *Si yo no tendría así un placer como lo tengo, ahora mismo me largaría a trabajar.*

Todos los ejemplos de condicional, en contextos afirmativos, en contexto “contrario” son casos de un segundo verbo dentro de la prótasis con *si*: *Si yo quebrara justamente esas limitaciones que me he puesto y transgrediría eso y todas las demás cosas, indudablemente me sentiría muy infeliz.*

Por otra parte, se examinaron factores sociales que indican que los adolescentes son los que más usan el condicional en las cláusulas con *si* y que, cuando el nivel educativo es superior a la primaria, el condicional se usa menos. Las mujeres usan más el condicional en la prótasis que los hombres.

Escobar

En su libro *Variaciones sociolingüísticas del castellano en el Perú*, Alberto Escobar emprende un estudio dialectológico y al mismo tiempo examina el bilingüismo y las variedades de español, incluyendo el de bilingües. Una de sus conclusiones es que los giros típicos del habla de bilingües en quechua y español semejantes a los estudiados por Lozano (1975, véase el capítulo IV) son resultado del contacto quechua-español y no arcaísmos como afirman los hispanistas: en un país donde coexisten ambas lenguas en alta proporción, la interpretación histórica tiene que pasar a segundo término. Otra de las conclusiones de Escobar es que Lima no constituye una variedad lingüística aparte y no parecen consistentes las razones de quienes proponen el castellano limeño como norma nacional. Lo lingüístico se debe estudiar junto con lo social. Hay que insistir en la relación del proceso que trasplantó el castellano a Hispanoamérica, su repentino con-

tacto con las lenguas amerindias y la mecánica que lo consagra como lengua dominante en Perú.

Las lenguas indígenas acabaron siendo lenguas oprimidas por su pérdida de prestigio, decrecimiento léxico y de rango comunicativo. La irrupción del castellano con tradición escrita contrasta con la carencia de escritura en el quechua, aymara y puquina, las lenguas mayores en el antiguo Perú, así como en otras lenguas con menor número de hablantes. Perú es multicultural y multilingüe; es necesario estudiar el español dentro de la dinámica de lo que es el Perú de hoy. La configuración del mundo colonial fue un factor determinante en el proceso social y lingüístico. La lengua castellana se asocia con los sistemas de la colonia en lo productivo, lo social y lo legal. Durante la República, no hubo cambios mayores, por lo que se refiere al prestigio del castellano.

Escobar afirma que el castellano de Perú muestra una variación mayor de la que se solía aceptar y que su diversificación está relacionada con la estructura social. Afirma que no basta distinguir entre "culto" y "vulgar", que no es tampoco cuestión de oponer lo capitalino a lo provincial, y que se deben estudiar más las formas regionales. Hay diferencias según la clase social y un factor importante es la condición de alfabetizados o analfabetos de los hablantes. Las diferencias afectan la inteligibilidad, pero ésta aumenta según la familiaridad existente entre los interlocutores y según el tema que tratan. Las diferencias también están relacionadas con el grado de bilingüismo. Tiene poco sentido restringir el estudio a la lengua de los hablantes maternos del castellano, puesto que hay contacto continuo entre hablantes del español y de lengua indígena. Hay migraciones constantes, sobre todo en los últimos años, y contacto entre bilingües y monolingües.

Tiene mucha importancia sociocultural el grado de aprendizaje del español por hablantes de quechua y aymara. Es importante también tomar en cuenta factores subjetivos, es decir, las actitudes de los que aprenden español, así como las de los hispanohablantes monolingües hacia los bilingües.

Estudió la lengua *oral* de nativos y bilingües, haciendo entrevistas libres a bilingües y aplicando cuestionarios a una muestra preestratificada. Escobar emplea el concepto de *interlecto* que Wolfram introdujo en 1969. Ahora se utiliza el término *interlenguaje*, que es el que emplearemos aquí.

El aprendizaje de una lengua procede en una serie de estadios transicionales a medida que el aprendiz adquiere más conocimientos de la segunda lengua (L2). En cada uno de ellos, los hablantes controlan un sistema lingüístico que no es equivalente ni a la lengua materna (L1) ni a la L2, y que por lo tanto se llama interlenguaje. En el caso de Perú el interlenguaje sería el español hablado como segunda lengua por personas

cuya lengua materna es el quechua o el aymara y están aprendiendo el español. El hablante del interlenguaje no es bilingüe coordinado sino subordinado. Para estudiarlo, según Escobar, es necesario tener datos sobre su: a) escala de castellanización; b) lapso de escolaridad; c) tiempo de exposición al castellano; d) tasa de frecuencia de uso.

Las interferencias son típicas, pero hay además una pauta de convergencia de sistemas. Los casos extremos son semejantes a los estudiados por Muysken (media lengua) (véase el capítulo IV.) También puede congelarse en un *semilingüismo* (no saber ninguna lengua bien).

El interlenguaje tiene un sistema muy complejo, difundido en todas las regiones del país. Lo hablan personas de estrato económico bajo que son bilingües porque necesitan el español para sobrevivir. El interlenguaje se caracteriza por la imprecisión en su vocalismo: /e/ es interpretada como /i/ y /o/ como /u/. Puesto que en quechua y aymara no hay grupos vocálicos, un elemento consonántico impide siempre la secuencia de dos vocales. Ejemplos del tratamiento que se da a los diptongos en el interlenguaje serían: vendiendo > bindindo, peine > p:ene, huevo > wibo. El que se da a los hiatos: baúl > ba'ól, sandía > sandi-ya, baúles > ba-wu-les, bawles, fideos > [fidjos]. El acento casi siempre va en la penúltima sílaba como en quechua y aymara. El consonantismo es muy firme y tiene además las siguientes características: [s] sibilante, [ʃ] asibilada, /ɲ/ <ll> que se opone a /y/. Las obstruyentes /b, d, g/ no se fricativizan. La /f/ tiene una realización fonética bilabial [ɸ].

En cuanto a la gramática, hay inestabilidad de género y número en el sustantivo, omisión del artículo y proclividad al calco sintáctico. Se dan construcciones combinadas como: *ratitulla bienes*, 'vienes rápido'; *hamuy pe*, 'ven pues'; *binikamun*, 'está viniendo'.

El contraste entre <ll> y <y> es un elemento funcional de importancia en la dialectología hispánica y, además, es un rasgo diagnóstico útil para establecer una tipología del español peruano que tiene dos zonas principales, la que mantiene la diferencia entre /ɲ/ y /y/, que Escobar llama el castellano andino, y la que no distingue entre /ɲ/ y /y/, que denomina castellano ribereño (no andino).

El castellano andino se subdivide en:

a) Andino propiamente dicho (valles andinos e interandinos y, por razones migratorias, Madre de Dios).

b) Altiplánico (Puno).

c) Litoral y Andes occidentales sureños, donde los mayores de 50 años conservan el contraste (Moquegua y Tacna).

El ribereño se subdivide en:

a) Litoral norteño y central (franja costanera del norte hasta Chala).

La /y/ es [y, ž] o cero [siya, siža, sía]; [y] y cero son más frecuentes; [ž] parece darse más entre mujeres.

b) Amazónico (Loreto y San Martín y sus prolongaciones en Amazonas y Huánuco). Aquí [j] está en franco predominio sobre [ž] [oja, oža], 'olla'.

Algunas de las características de estos dialectos son las siguientes: en el andino la /s/ es plana y sibilante, incluso a veces se oye como [š] ante /i/. La /s/ siempre es audible y no relajada, en tanto que en el castellano ribereño se articula con el predorso de la lengua y puede sustituirse por aspiración, sobre todo en posición preconsonántica o final absoluta, y en ciertos niveles sociolingüísticos puede convertirse en cero.

En el andino /rr/ y /r/ se asibilan, aunque su intensidad varía según la educación, urbanización y nivel socioeconómico. Si además de asibilarse se ensordece, el rasgo es estigmatizado e indica una frontera social explícita; por ejemplo, si se pronuncia *señorš*, 'señores'. El grupo /tr/ también se asibila.

En cuanto a /x/, es fuerte, estridente en el andino propiamente dicho y en el altiplánico, pero no fuerte y no estridente en el litoral y Andes occidentales sureños. El castellano ribereño tiene [x] o [h].

El amazónico tiene un archifonema Φ para /x/ y /f/: Juan [Φ uan], familia [Φ amilia], jueves [Φ ueşes], fuerte [Φ uerte].

Tanto en el andino del litoral como en los Andes occidentales sureños y todo el ribereño la /k/ seguida de otra consonante se convierte en fricativa sorda [x]: Tacna > taxna, octavo > oxtavo.

La č es [ʃ] (predomina la fricción) en el andino, mientras que es [tʃ] (predomina la oclusión) en el norteño y central y [š] en el amazónico.

El andino tiene vocales más bajas que el ribereño. Las vocales átonas se ensordecen y las finales ante tercera persona plural del verbo se nasalizan. La preposición "en" se pronuncia como una n silábica y la /d/ se ensordece. En el litoral norteño la /n/ final se velariza.

En el norteño central /y/ da cero y en Trujillo desaparece aun en el habla citadina estándar.

La distribución de los rasgos mencionados se aprecia en el cuadro 23.

El andino tiene un tono pausado y grave y el ribereño un tono acelerado o *staccato* y agudo.

El estereotipo considera que hay un castellano costeño cuyo foco es Lima, otro serrano y otro de la selva, pero lo cierto es que hay muchos quechuahablantes bilingües en todo Perú. Es necesario estudiar no sólo el español de monolingües sino el de todos. Los bilingües iniciales son los que tienen interferencias, los menos castellanizados, de ciertas ocupaciones, poca escolaridad, con menos tiempo de exposición al contacto con el castellano y los que menos usan el español.

CUADRO 23
RESUMEN DE LOS RASGOS FONÉTICOS DEL ESPAÑOL DEL PERÚ

Resumen					
Andino				Ribereño	
	Andino	Altiplánico	Litoral y Andes occidentales sureños	Litoral norteño y central	Amazónico
λ	λ	λ	λ	y, cero	j,ž
y	y	y	y		
s	apical sibilante			predorsal, relajamiento o cero	
r	asibilada		no asibilada	no asibilada	
rr	asibilada		no asibilada	no asibilada	
x	x	x	no fuerte	x,h	X> x,f
č	tʃ	tʃ	tʃ	tʃ	ʃ
I,U	ensordecidas			adelantadas	
		vocales nasalizadas en verbos			

Adaptado de Escobar , 1978 :48.

A continuación se dan unos ejemplos característicos de los dialectos andino y ribereño:

Andino

florecita
 panecito
 muy riquísimo
 doctor Gustavo
 doctor Alberto
 ¿Qué te llamas?
 este, ese, aquel
 con su yapa más
 por su tras
 por su delante
 mi mayor
 mi menor

Ribereño

florecita
 pancito
 riquisísimo
 don García
 don Escobar
 ¿Cómo te llamas?
 este, ese (salvo en escritura)
 con su yapa
 detrás suyo
 delante suyo
 mayor que yo
 menor que yo

Andino

a vuestra orden
 vuestro
 anoche lo soñé enfermo
 te pensé en el viaje
 nos abusaron
 nos colaboraron

Ribereño

a la orden de usted, a su orden
 su, suyo
 anoche soñé con usted enfermo
 pensé en ti en el viaje
 abusaron de nosotros
 colaboraron con nosotros

El trabajo de Anthony Lozano al que nos referimos extensamente en el capítulo IV y que fue inicialmente una ponencia en el Congreso de Americanistas celebrado en Lima, estimuló el antiguo debate de si hay o no influencia de las lenguas indígenas en el español (Lozano, 1975). Posteriormente se comparó el ayacuchano con el limeño estándar y la conocida lingüista peruana Pozzi Escot informó sobre la aceptabilidad de giros del español andino entre maestros de Ayacucho. Escobar, por supuesto, está de acuerdo con Lozano en que, como ya mencionamos, estos giros son resultado del contacto quechua-español y no arcaísmos como afirman los hispanistas. Se elaboró un cuestionario que fue enviado a maestros para saber cómo se juzgan en su área de trabajo ciertos usos morfosintácticos del español andino. Era necesario averiguar cuán extendidos están ciertos giros del español andino geográficamente y socialmente.

El cuestionario incluía oraciones tales como:

Él los mandó unos regalos lindos.

¿Cuál es el cabrito que lo vas a guisar?

Te voy pegar.

El testimonio de los maestros invitados a opinar sobre la connotación educada o no educada de cada una de las oraciones del cuestionario informa sobre el grado de aceptación que tiene cada estructura en las diversas zonas y resulta que hay mucha diferencia entre el ámbito rural y el urbano. En el cuestionario no se le preguntó al maestro si él decía o aceptaba las frases sino si en la comunidad eran socialmente aceptables.

El resultado de la encuesta está relacionado con el grado de urbanización y la influencia de la escuela. En la costa no se aceptan normas que sí son acogidas en Cuzco, Ayacucho, etc. Los resultados confirman que: 1) los rasgos andinos están ampliamente definidos; 2) hay varias normas y no una sola; 3) los condicionantes de lo anterior están relacionados con el papel de las ciudades-foco en el continuo entre campo y ciudad.

Escobar repasa la historia de las ciudades en Perú y en general en la América española. Los españoles prefirieron ubicar a la población nativa fuera de los centros urbanos, pero a poca distancia como para utilizarlos en la producción y los servicios. En este sentido fundaciones como las de

la ciudad de México y Cuzco fueron excepcionales. En general, los indios se refugiaron en el campo mientras que en las ciudades vivían los europeos.

Los españoles trajeron planos precisos para la fundación de las ciudades. La fundación de Lima fue una decisión política que antecedió a razones económicas porque Lima no tenía ni la población ni la riqueza de las serranías y carecía de vías de comunicación en tanto que el Cuzco sí estaba comunicado con todo el territorio del antiguo Perú.

En Europa las ciudades están articuladas orgánicamente entre sí. En América no: frecuentemente las ciudades cambiaban de lugar en Perú y unas que empezaban a crecer disminuían después en importancia. La ciudad americana servía como punto de partida para acometer la explotación y control de los recursos naturales en el campo y su posterior traslado a España, pero no hubo vínculos entre las ciudades por sus actividades comerciales o manufactureras. Además, todas las funciones de dirigir y gobernar tenían como centro a la ciudad. De ahí el divorcio entre el país legal y el país profundo. Y lingüísticamente también encontramos variación entre campo y ciudad.

El castellano limeño no es una variedad *per se*, sino una parte del norteño central y se le confunde con un nivel socioeconómico de Lima y otras ciudades. Las dos terceras partes de la población de Lima están constituidas por migrantes, la mayoría de los cuales provienen de la zona andina y se instalan en lo que ahora llaman "pueblos jóvenes", eufemismo para villas miseria o urbanizaciones marginales. Escobar estudió a estos bilingües en Lima para comparar su capacidad de comunicación con hablantes de español. Los bilingües son todos compuestos, es decir, no coordinados. Los divide en iniciales y avanzados. Los primeros tienen francas interferencias y los segundos muestran convergencia de los sistemas.

El autor quiso averiguar si existía un hablar limeño, si el llamado limeño no era más que el habla de gente con mayor escolaridad y si en la propia Lima hay diferentes maneras de hablar. Las hipótesis fueron que el español de Lima no es percibido como diferente, pero que no se confunde con el andino; que hay diferencias dentro de Lima. También quería saber hasta qué punto influye el nivel educativo en el reconocimiento del castellano limeño.

Se estudiaron:

1) Rimac y Barrios Altos, es decir, un sector antiguo económicamente tradicional.

2) La Victoria, donde habitan empleados y obreros.

3) Jesús María y Breña, donde predominan empleados.

4) Callao, que es puerto y zona industrial.

5) San Isidro y Miraflores, zonas de gente con altos ingresos.

6) Leoncio Prado, zona de ocupación repentina.

7) El Agustino, zona de ocupación repentina.

Todos los entrevistados hablaban castellano como idioma materno y no tenían menos de 30 años de edad. Se seleccionaron jurados que debían escuchar una cinta con fragmentos de 50 segundos de conversación libre de sujetos nacidos en cada una de las siete áreas señaladas. Los jurados eran hablantes nativos de español residentes en Lima. Tenían que decir si la voz era de Lima o no y, en caso afirmativo, de qué sección de la ciudad, escogiendo entre cinco alternativas. También tenían que decir, si asociaban la voz con el nivel educativo del hablante, es decir, si éste había cursado primaria, secundaria o estudios superiores. Las voces eran 12 en total, tres de fuera de Lima y nueve de Lima. Los jurados eran de clase acomodada, intermedia y popular, y también había otros de gente de fuera de Lima y otros más de la clase dirigente.

Los de clase intermedia son los que más acertaron. El castellano de Lima no es homogéneo. Ningún grupo, salvo el intermedio, le da importancia al nivel educativo. En conclusión, la variedad limeña del castellano no tiene una difusión generalmente identificable.

López Morales

Este autor escribió *La estratificación social del español en San Juan de Puerto Rico*. El trabajo se hizo en la zona metropolitana de San Juan, que incluye los municipios de San Juan, Bayamón, Cataño, Guaynabo, Carolina y Trujillo Alto. Su población total es de 807 983 habitantes. No se estudió a los menores de 20 años ni a los extranjeros.

El sexo y la edad fueron determinados por el censo. Las otras variables, que se referían al nivel sociocultural, se lograron gracias a cuotas sobre una muestra de 125 sujetos. Las entrevistas se llevaron a cabo de acuerdo con un plan, según el cual sobre un mapa se seleccionaron al azar seis distritos y dentro de ellos 25 manzanas. Los encuestadores entrevistaron a un sujeto por manzana y si en la segunda casa de la calle escogida no podían hacer la entrevista pasaban a la siguiente. La muestra final constó de 105 sujetos.

Para el establecimiento de la estratificación sociocultural se cuantificó la escolaridad desde poseedores de títulos universitarios hasta personas sin ninguna escolaridad; también se tomó en cuenta la ocupación, desde profesionales altos hasta trabajadores no especializados, y los ingresos. El resultado fue una división en cuatro estratos: medio alto, medio, medio bajo y bajo.

Las entrevistas fueron realizadas durante los últimos meses de 1977 y la primera mitad de 1978 por estudiantes de la Universidad de Puerto Rico. No se utilizó ningún cuestionario. De cada grabación se seleccionaron 10 minutos al azar. Todas las entrevistas fueron transcritas en ortografía normal y, después, las variantes seleccionadas fueron transcritas fonéticamente.

La variable (s)

S-3 [s] sibilante [éste, díses]

S-2 [h] aspirada [loh, ehtói]

S-1 asimilada

s-0 ø elidida [sapáto]

La asimilada es muy poco frecuente. La variante más frecuente es la aspirada; la elisión también es muy frecuente y la sibilante se da en el 9 % de los casos.

En la mayoría de los casos en que la (s) se elide, la pluralidad queda indicada mediante otros recursos lingüísticos, dentro de los límites de la frase nominal. Por ejemplo: (*las secretarias*) *esa (s) son muy buenah; ...ayudarlah a ella(s); ...a ellos los polítcos le(s) dicen que sí.*

En el caso de la elisión de la segunda persona de los verbos, casi siempre las formas elididas van acompañadas del pronombre *tú* o el sujeto está indicado por el contexto comunicativo.

El análisis de los datos indica que la aspiración se lleva a cabo independientemente de la posición de (s). El sexo masculino favorece la aspiración y también las generaciones jóvenes y los estratos sociales bajos.

López Morales hace muchas comparaciones con otros estudios del español sobre aspiración y llega a la conclusión de que ciertos condicionamientos lingüísticos parecen ser panhispánicos: la posición final de palabra y el contexto preconsonántico favorecen la aspiración. También parece ser que en todas partes los jóvenes aspiran más.

En cuanto a la elisión, en San Juan la posición final de palabra la favorece. La elisión no resulta favorecida por aquellos casos en que (s) se encuentra como única marca del plural ni tampoco cuando se trata de un modificador antepuesto que conlleva la primaria marca de número. Los estratos bajos son los que más eliden.

La variable (r)

La variable (r) tiene cuatro variantes:

R-3 [l] lateralizada [béIde, aPlál, laPól]

R-2 [r] vibrante [por, persónah, serkíta]

R-1 [ɾ] fricativa [ečáɾ, diPeɾsjóne, benséɾ]

R-0 ø elidida [póke, está, bečá]

La fricativa es la más frecuente (45%); le sigue la lateralizada (34%); la vibrante se da el 14% y se elide el 5%. Los hombres lateralizan más que las mujeres; los jóvenes no favorecen la lateralización que, por otra parte, se da en todos los niveles sociales. La fricativa se da en los estratos intermedios. Los que eliden son mayormente de origen rural.

La variable (n)

La variable (n) tiene tres variantes:

N-2 [n]

N-1 [ɲ]

N-0 elidida

La [n] se da generalmente en los contextos preconsonánticos y prevocálicos, pero [ɲ] se da mayormente en posición prepausal. Los niveles sociales altos son los que usan la velar y la elisión es muy poco frecuente.

La variable (d)

La variable (d) tiene tres variantes, una fricativa, otra relajada y otra elidida. La más frecuente es la relajada. Su estatus gramatical no influye en la distribución de las variantes. El factor generacional no es pertinente. Las mujeres relajan más el segmento que los hombres y el fenómeno se da más en los estratos bajos.

La variable (R)

La variable (R) tiene dos variantes: la alveolar en palabras como *carro*, *rosa*, *perro* y la velarizada en las mismas palabras. La variante alveolar es la que se da más frecuentemente. La velarizada apareció en un 14% y es un poco más frecuente en posición inicial que en posición intervocálica. El fenómeno, que está estigmatizado, es más frecuente entre los hombres. Parece ser un fenómeno en receso, porque los jóvenes no velarizan mucho. La velarización se da más en los estratos bajos. Este fenómeno se da poco en otras áreas del Caribe.

La variable (č)

La variable (č) tiene dos variantes, una africada y otra fricativa. Esta última es la más reciente y sólo se da en un 5% y más entre mujeres de estratos bajos.

En resumen, López Morales opina que los sociolectos sanjuaneros son conservadores en comparación con los dominicanos o panameños. Todos los fenómenos estudiados están relacionados con procesos de debilitamiento fonético. Todos los fenómenos estigmatizados en San Juan son sistemáticamente menos favorecidos por el sexo femenino, aunque a veces las diferencias no son tan grandes. La elisión de (s) no parece estar

extendiéndose, en tanto que la aspiración es y seguirá siendo la norma lingüística en San Juan; en cambio la elisión de (d) y la lateralización de (r) no parecen estar extendiéndose. En cuanto a procedencia, la elisión de (s) y la lateralización de (r) son de origen capitalino, en tanto que la velarización de (R) y la elisión de (d) son rurales.

En este capítulo hemos hablado de la variación interna de las lenguas y hemos visto que el cambio lingüístico no se puede estudiar sin referirse a la variación. La variación en sí es interesante y se correlaciona con factores sociales tales como la edad, el sexo y la clase social. El pionero en estos estudios es Labov, pero ya se han llevado a cabo estudios de variación en muchos países. Hemos mencionado a Trudgill en Inglaterra, a Fontanella, Lavandera y López Morales, que han llevado a cabo importantes estudios labovianos en América Latina. Por otra parte, Milroy ha ahondado más en la dimensión de las redes de comunicación, tratada también por Labov entre los adolescentes de Nueva York. Bortoni emplea un método semejante para estudiar la relación entre los dialectos rurales y los urbanos en Brasil. Escobar, por su parte, estudia la variación del español en Perú, que está muy relacionada con cuestiones de bilingüismo.

En el próximo capítulo seguiremos ocupándonos del cambio lingüístico, pero enfocándolo no internamente, como en éste, sino viendo las influencias externas que lo provocan, y estudiando los cambios en el sentido amplio, no de formas lingüísticas específicas que cambian por interferencias, como se vio en el capítulo IV, sino de lenguas enteras que se expanden y desplazan a otras, y en algunos casos, causan su extinción.

LECTURAS SUGERIDAS

Para una opinión interesante sobre los estudios históricos algonquinos de Bloomfield, véase Hockett (1948).

Sobre el cambio lingüístico, véase Martinet (1955), y para una visión al día de lingüística histórica y una bibliografía adecuada, véase Bynon (1985 [1a. ed., 1977]).

Para mayor información sobre el punto de vista de Labov, véase Labov (1982).

Para conocer alguno de los estudios de Lambert, véase, por ejemplo, Lambert (1967).

Para una visión muy completa y accesible sobre el habla vernácula de los negros americanos, véase Baugh (1983).

Un estudio importante sobre el habla de los blancos en una comuni-

dad del sur de Estados Unidos que enfoca el cambio y la variación e incluye morfología y sintaxis del verbo comparándolo con otros dialectos americanos e ingleses y con criollos de base inglesa, es Feagin (1979).

Para mayor discusión sobre las reglas variables, véase Romaine (1981).

Para mayor discusión sobre convergencia o divergencia de las hablas vernáculos de negros y blancos en Estados Unidos, véase Fasold *et al.* (1987).

Para un estudio detallado sobre los dialectos sociales del inglés de Estados Unidos, véase Wolfram y Fasold (1974).

Para más detalles sobre la lengua y el sexo, véanse Thorne, Kramarae y Henley (1983).

Para una descripción más detallada de la teoría de Bernstein, véase Lastra (1972).

Para más sobre los estudios de Trudgill, véase su libro *On Dialect* (Trudgill, 1983).

Milroy y Bortoni citan artículos de Le Page, pero para una exposición más reciente de sus ideas, véase Le Page y Tabouret Keller (1985).

En seguida sugerimos unas cuantas lecturas más sobre variación en español: Perisinotto (1975), sobre la ciudad de México; Bentivoglio (1980-1981, 1984); Bentivoglio y D'Introno (1977); Bentivoglio y Sedano (1985); Sedano (1984), sobre varios aspectos del habla de Caracas; Elizaincín y Behares (1980-1981), sobre los dialectos portugueses de Uruguay; Poplack (1979), sobre la variación en la fonología de los puertorriqueños de Filadelfia; López Morales (1979), sobre temas puertorriqueños de sociolingüística.

VII. CAMBIOS LINGÜÍSTICOS EXTERNOS

En el capítulo anterior vimos que el cambio lingüístico está relacionado con la variación y con la distribución de las variantes en los diversos grupos sociales. Estos cambios son cambios internos dentro de una lengua. En el capítulo IV vimos cómo una lengua puede influir sobre otra por medio de interferencias y préstamos. En éste nos proponemos examinar otro tipo de cambio, el del uso de las lenguas. Hay situaciones en que la gente puede optar por volverse bilingüe y una vez que aprende una segunda lengua elige usarla en algunas ocasiones o siempre. Si esto sucede a un alto porcentaje de hablantes en una comunidad, la lengua original se desplazará, dando lugar a que la segunda lengua se extienda. En general, las lenguas se desplazan poco a poco, pero cuando desaparecen por completo se dice que se extinguen. En este capítulo hablaremos de estos tres fenómenos: la expansión de las lenguas, su desplazamiento y su extinción.

1. EXPANSIÓN DE LAS LENGUAS

Hay muchos ejemplos de expansión de lenguas, empezando desde la difusión del sumerio, acadio y arameo en Mesopotamia, pasando por la del griego, el latín y el árabe en los imperios asociados con esas lenguas, hasta llegar a la del español, el ruso y el swahili, así como la expansión global del inglés. La expansión de las lenguas se ha vuelto un campo de estudio en sí mismo y aquí nos referiremos a lo que Cooper (1982) dice al respecto. Su estudio tiene por objeto explicar qué tienen en común las diversas expansiones y saber, por ejemplo, cuáles son los fenómenos psicológicos, sociales y lingüísticos que dan cuenta de la expansión, si las lenguas se difunden igual que las palabras, la pronunciación y la gramática, y si podemos predecir que una lengua se va a extender en algún grupo de hablantes.

La expansión de las lenguas se puede definir como un aumento en el tiempo de la proporción de una red de comunicación que adopta una

lengua o variedad lingüística para una función comunicativa. Se puede hablar de esta definición en términos de la lengua que se extiende, del tiempo que tarda en hacerlo y del sitio desde donde se extiende. La lengua o variedad puede cambiar en el curso de su extensión. La función se refiere al propósito de la expansión. Por ejemplo, el árabe en el Sudán se expande a un ritmo diferente según su función.

Algunas de las variables que se pueden estudiar son:

1) El conocimiento del hablante de que una variedad existe y puede o debe usarse para alguna función comunicativa.

2) La evaluación que hace el hablante de la utilidad que dicha lengua puede tener para alguna función en particular.

3) El grado de conocimiento que el hablante tiene para algún propósito comunicativo.

4) El uso de la variante para alguna función.

No todas las personas que se dan cuenta de que una variedad puede servirles la evalúan positivamente, ni todos los que evalúan la variedad positivamente la aprenden, ni todos los que la aprenden la usan. En resumen, debemos saber qué forma de la lengua es la que se expande, su función comunicativa y su grado de expansión.

Se han hecho investigaciones con respecto a la difusión de innovaciones, la conservación o desplazamiento de las lenguas y el cambio lingüístico. No puede haber expansión de lenguas sin desplazamiento, pero sí desplazamiento sin expansión, ya que es posible que una población abandone una función comunicativa, digamos la liturgia, sin sustituirla por otra. Pero en general, cuando hay expansión de una lengua hay desplazamiento de otra. Los estudios difieren, porque si se estudia el desplazamiento se enfatiza la lengua amenazada y si se estudia la expansión se estudia la que está ganando terreno.

Algunos de los factores que se deben tomar en cuenta en el estudio de la expansión de las lenguas son los siguientes:

1) Características de los que adoptan la nueva lengua frente a los que no la adoptan.

2) Características de los grupos que adoptan la nueva lengua (heterogeneidad, tamaño, complejidad, etcétera).

3) Los diferentes niveles de adopción (conocimiento, evaluación, uso, etc.) y su ritmo de expansión.

4) Características estructurales (diversidad, similitud de las variedades) que se asocian con las diferencias de ritmo para adoptar la nueva variedad.

5) Características funcionales (habilidades necesarias) que se asocian a las diferencias en adoptar la nueva variedad.

6) Tiempo necesario para que una variedad se adopte en un grupo bajo ciertas condiciones.

7) Tipos de interacción social que promueven o retardan la innovación.

8) Características de los individuos que actúan como agentes de cambio.

9) Incentivos nacionales o personales que se relacionan con las diferencias en el grado de expansión.

10) Actividades de planificación lingüística que pueden tener éxito para diferentes tipos de personas que adoptan la nueva variedad, en diferentes condiciones sociopolíticas y económicas.

Según Lieberman (1982), las causas sociales de un fenómeno lingüístico pueden no estar presentes cuando la pauta ya está firmemente establecida. O sea que los productos de los eventos sociales persisten. Tenemos que estudiar las fuerzas que afectan las pautas de adquisición y uso.

La expansión del inglés está unida a los cambios en la intensidad y naturaleza del intercambio comercial. Una de las fuerzas para su expansión después de la Segunda Guerra fue el cambio en la interacción. Ésta aumentó y con ello el uso del inglés, aunque disminuyó el número de hablantes nativos.

Según Wardhaugh (1987), las estimaciones de cuántas lenguas se usan en el mundo varían, pero se puede decir que se hablan unas 5 000. Cada una de éstas provee a sus hablantes de oportunidades culturales peculiares y de una manera única de ver el mundo. Sin embargo, hay cinco lenguas que dan cuenta de 45% de la población mundial, que será de seis billones en el año 2000. Éstas son el chino, el inglés, el español, el ruso y el hindi. Si agregamos una docena más de ellas damos cuenta de 60% de la población mundial; 25 lenguas las habla 75% de la población mundial y unas cien lenguas las habla 95%. Lo cual quiere decir que las 4 900 lenguas restantes las habla 5%. Esto significa que unas lenguas prosperan y otras no.

Las lenguas siempre están cambiando, pero además cambia el atractivo que tienen para sus hablantes y los usos que éstos les dan. Unas pierden hablantes al grado de que desaparecen o pierden funciones; otras veces se extienden ganando más y más hablantes. Muchas veces los hablantes no se dan cuenta de lo que está pasando; otras veces se trata de acciones deliberadas, por ejemplo, cuando un gobierno interviene en la planificación lingüística.

Para extenderse y para subsistir, una lengua debe de tener cierta cantidad de hablantes. Mientras más grande sea su base más se podrá extender. Es muy importante que haya un territorio en el que se use sólo esa lengua para que tenga vitalidad y multiplicidad de funciones. También

es útil que la población esté creciendo y que se rehúse a aprender otras lenguas.

No se deben equiparar los términos *estado* y *nación*. Hay estados compuestos de varios grupos étnicos o nacionales. Pero a menudo se equiparan los términos y se ve que la lengua es una fuerza integradora dentro del país que a su vez se ve como el ámbito natural de una lengua en particular. Una sola lengua provee a las personas regidas por un solo gobierno con un sistema para lograr un conjunto compartido de creencias, una ideología común y un medio de comunicación para la vida diaria. Muchos estados, por lo tanto, promueven el uso de una lengua dentro de su territorio para fomentar la creación de una identidad nacional. La lengua se ha convertido en símbolo de nacionalismo, y éste es un fenómeno moderno. Antes del siglo XIX, las lenguas mundiales se difundían o se contraían a medida que los imperios se extendían o declinaban. Ahora, el hablar una lengua se relaciona con la identidad nacional.

Para que una lengua se extienda debe existir una oportunidad geográfica, como la existencia de vías de comunicación como ríos, océanos, rutas de migración y de conquista. Los griegos antiguos extendieron su lengua mediante la colonización del Mediterráneo. Las ciudades son un factor importante para el predominio de las lenguas; por ejemplo, Londres tuvo gran influencia en el Reino Unido y París en Francia para la difusión del inglés y del francés. La conquista militar es uno de los factores más importantes en la extensión de las lenguas.

En seguida daremos unos ejemplos de expansión de lenguas tomados de Brosnahan (1963). En primer lugar, nos referiremos al latín. Esta lengua la habló originalmente un grupo insignificante de personas que vivían en el centro de la península italiana, pero después se extendió por todo el mundo conocido cuando las legiones romanas conquistaron vastos dominios. Primero se extendió por el centro de Italia y las islas de Sicilia, Cerdeña y Córcega. Después de varios siglos, el control romano llegó a las faldas de los Alpes con la colonización parcial de Galia. Posteriormente la autoridad del imperio se extendió por toda Galia y Bretaña. Grecia ya había sido conquistada. Por último, se agregó Dacia. En su máxima extensión, el imperio alcanzó desde el Atlántico hasta el Danubio. Sobre todo este territorio la pauta del imperialismo era semejante. Primero sobrevinía la conquista militar y la pacificación. En seguida se establecían poderosas guarniciones conectadas por excelentes caminos. Una administración civil y la distribución de puestos y de tierras a los funcionarios, colonos y legionarios retirados era el siguiente paso. El comercio fomentaba la cultura romana y la educación era apreciada. Los intelectuales y administradores del imperio tardío eran originarios

de las provincias. El latín se convirtió en la lengua de las ciudades y del comercio.

En el este, sin embargo, se continuó usando el griego y el latín no progresó. La influencia de Roma en Asia Menor no hizo que el griego dejara de desarrollarse y la helenización continuó. Cuando se fundó Constantinopla en el siglo IV d.C., el griego era prácticamente la única lengua del Cercano Oriente y se siguió usando hasta el siglo XV.

El árabe se difundió junto con la religión mahometana por Asia, Europa y África. Se extendió por Siria, Irak, el norte de Mesopotamia y Egipto, el norte de África, Persia y Armenia. Después llegó hasta el Indus por una parte y hasta España por otra. En las orillas del imperio, el árabe cedió terreno a las lenguas que se habían hablado antes, pero en el área central desplazó al griego y al copto e hizo que el beréber se retirara al desierto.

El turco se extendió con las conquistas otomanas por Europa y por el Cercano y Medio Oriente, y desde el siglo X hasta 1918 fue la lengua administrativa en el Cercano y Medio Oriente. Se dice que Napoleón trató de nombrar egipcios hablantes de árabe para algunos puestos de autoridad, pero tuvo que nombrar turcos, pues a éstos se les obedecía más. Sin embargo, cuando el imperio otomano sucumbió, desapareció el turco. Se conservó sólo en Anatolia y no se preservó en ninguna otra parte. Se puede decir que fue la lengua imperial con menos éxito.

Las lenguas mencionadas fueron impuestas por la autoridad militar y conservadas también gracias a la autoridad militar. Se extendieron sobre un área multilingüe y se convirtieron en lenguas francas en toda el área. Tales lenguas pueden desempeñar un papel en el desarrollo de una conciencia nacional y de unidad entre grupos anteriormente no relacionados. El turco se impuso donde ya el árabe era una lengua común y probablemente por eso no tuvo un papel importante. La lengua representaba una ventaja para el comercio y la administración, era necesaria para emplearse en el gobierno y, en el caso del latín, para ser reclutado en las legiones romanas.

Al principio, el árabe no representaba una ventaja económica porque los árabes predicaban las bondades de la vida en el desierto. Pero después hubo lujo en los medios árabes y la lengua fue importante en la religión y en la vida intelectual.

El turco al principio no tenía escritura y carecía de una cultura intelectual y material comparable a la de los pueblos invadidos. En los territorios de habla árabe se hablaba árabe en la administración.

Es útil comparar la difusión del inglés y del francés como lo hace Wardhaugh (1987). Para los franceses, parte de su misión imperial era la de civilizar, crear personas con los mismos ideales que los que ellos tenían.

Consideraban a su cultura superior y estaban decididos a que su lengua tuviera un lugar especial en sus dominios. A menudo consideraban sus posesiones como partes de la misma Francia y esa idea todavía subsiste. En cambio, los británicos no exigían que la gente que colonizaban se sintiera británica con tal de que les fueran leales. Los franceses querían que la gente se asimilara, los británicos no.

Los factores religiosos suelen ser importantes en la difusión de las lenguas. Los árabes, por ejemplo, al difundir su religión, absorbieron características culturales de otros pueblos pero difundieron el árabe, lengua sagrada indispensable para leer el Corán y para entrar al paraíso. El inglés y el francés también se asociaron con la difusión del cristianismo, pero tal vez más el francés, ya que los ingleses estaban más dispuestos a usar las lenguas vernáculas para difundir la religión.

Las lenguas se desarrollan de manera que puedan satisfacer las necesidades de sus hablantes. Pero en muchos casos no se permite que las lenguas se desarrollen y éstas tienen que ceder el paso a otras dominantes. En las antiguas colonias las élites apoyan al inglés y al francés, puesto que a ellas se les educó en estas lenguas, que siguen teniendo prestigio y son útiles para el ascenso económico y la movilidad social.

África es el continente clave en lo que respecta al neocolonialismo. Casi ninguno de sus estados tiene tradición histórica ni fronteras geográficas naturales, ni están definidos por una etnicidad, religión, lengua o cultura comunes.

Un factor muy importante en la expansión de las lenguas es la actitud de los hablantes, es decir, la forma en que perciben a otros como usuarios potenciales de su lengua. Los franceses no aprueban a la gente que no habla su lengua correctamente y además asocian al francés con su cultura. En cambio, a los ingleses no les importa que la gente que habla su lengua tenga otros valores, por lo que el inglés es la lengua menos localizada, se habla sin estar atada a un sistema social, político, económico o religioso en particular.

Después de la Segunda Guerra Mundial el francés declinó en sus funciones diplomáticas y el inglés se convirtió en la lengua del comercio, la ciencia y la tecnología, las finanzas y la banca internacional. El francés recuperó algo de su influencia cuando las colonias francesas se independizaron, ya que mantuvieron el francés como lengua oficial y lo empezaron a usar en las Naciones Unidas y otros organismos internacionales.

Tratar de dar cuenta de por qué una lengua se difunde o se retrae es un asunto complicado. No hay una fórmula que explique cómo prosperan o declinan las lenguas. No sabemos por qué el arameo se difundió tanto o por qué se extendieron el griego, el celta o el latín. Cada uno se expandió

y continuó haciéndolo con su propio impulso. Y lo mismo parece suceder con el árabe y con el inglés. Parecería que las lenguas adquirieran hablantes y no que los hablantes adquirieran las lenguas.

La mayor parte de la difusión no es planeada y no sabemos mucho de lo que pasa cuando hay planificación, en parte porque en cuanto se empiezan a estudiar estas cuestiones entran en juego la emoción y la ideología. Una lengua florece cuando parece ser ventajosa para los que la aprenden, y declina cuando deja de serlo. La política lingüística de un estado puede jugar un papel importante, pero de todos modos los individuos son los que deciden qué hacer.

Según Lewis (1982) hay cuatro factores relacionados con la expansión: 1) las actitudes de la gente hacia la lengua o lenguas amenazadas; 2) las relaciones entre los hablantes de las diferentes lenguas; 3) la modernización, movilidad, demografía, etc., y 4) los factores ideológicos. Este tipo de factores solos o combinados influyen sobre la preferencia de los individuos.

Cuando una lengua se expande lo hace horizontal o verticalmente dentro de la sociedad. Si se expande de manera horizontal sólo un sector de la sociedad la usa, por ejemplo, el francés en la Rusia imperial, que era hablado por las clases altas. La expansión vertical es necesaria para que la sociedad entera hable la lengua.

Veamos ahora cómo se extendió el inglés, según Wardhaugh (1987), primero dentro de las Islas Británicas. El inglés se ha expandido de manera que el celta sólo subsiste en un pequeño territorio. El celta es indoeuropeo y se divide en dos variedades: el gaélico y el bretónico. Los gaélicos son el irlandés, el gaélico escocés y el manx: los tres retienen la oclusiva labializada velar sorda. Los bretónicos son el galés, el cornish y el bretón, en los cuales la oclusiva velar se convirtió en oclusiva bilabial. En irlandés 'cuatro' y 'cabeza' son *ceathir* y *ceann* y en galés *pedwar* y *pen*.

Los celtas llegaron a la Gran Bretaña entre los siglos VII y VI a. C., en varias oleadas. Los romanos invadieron el territorio después, pero no debilitaron la lengua. El latín se volvió lengua de la administración, pero no del pueblo. Los romanos se retiraron en el siglo V y el latín duró un siglo más, pero sólo como lengua "alta" y completamente artificial. A los romanos les siguieron los anglosajones que cruzaron el Mar del Norte también en varias oleadas. Poco a poco dividieron a los cornish de los galeses y luego de los celtas de Escocia. Irlanda, la isla de Man y las montañas escocesas no fueron afectadas. Posteriormente, el latín volvió junto con la iglesia cuando San Agustín llegó, en 597. Después hubo invasiones danesas, pero el inglés subsistió y los daneses se mezclaron con los ingleses. Siguió la invasión de los normandos en 1066 y el francés amenazó al inglés y a las lenguas celtas. Al final del siglo XI el millón y

medio de habitantes de Gran Bretaña estuvieron dominados por una pequeña minoría de hablantes (entre 10 000 y 20 000) de francés normando. El francés era la lengua de la aristocracia, la ley, la administración y la literatura, pero la gente seguía hablando inglés. En 1204 el rey Juan perdió Normandía, que pasó a manos del rey de Francia, y los normandos de Inglaterra tuvieron que volver a Francia a reclamar sus posesiones o abandonarlas y quedarse a vivir en Inglaterra. En 1215 el rey Juan firmó la Carta Magna, lo que consolidó una nueva aristocracia en Inglaterra y en 1258 se convocó al parlamento en inglés. Para el siglo XIV el inglés se usaba también en los juicios. Antes de los normandos la lengua de la corte era el dialecto de Wessex, pero después se prefirió el dialecto de Midlands.

En el siglo XVIII se prohibió el uso del francés y del latín y se declaró al inglés como la única lengua para los usos legales. Durante el siguiente siglo una pronunciación particular, la variedad llamada *Received Pronunciation* (RP) adquirió mucho prestigio.

El escocés se considera otro dialecto del inglés, ya que poco a poco se le ha ido asemejando. Las lenguas que se extinguieron son el norn, el manx, el cornish y el francés de las islas del Canal. El norn descendía de la lengua de los daneses y se usó en Orkney y las islas Shetland hasta el siglo XVIII. Desde el XVI la gente era bilingüe en norn y escocés, pero se introdujeron muchos préstamos y poco a poco se fue abandonando el norn.

El manx desapareció en 1974, cuando murió el último hablante. El gaélico se habló en la isla de Man desde el siglo IV, pero después hubo influencia escocesa. Bajo el control de los ingleses la lengua decayó y se fue dejando de hablar.

Cuando los anglosajones invadieron Cornwall muchos de sus habitantes huyeron a Bretaña y son los antecesores de los actuales bretones. Los que se quedaron siguieron usando la lengua hasta el siglo XVI, pero después el inglés se usó, cada vez más sobre todo desde que se prohibió usar la lengua en la iglesia.

El francés de las islas del Canal llegó con los normandos y todavía existe, pero con poquísimos hablantes.

Las únicas lenguas celtas que sobreviven son el galés, el gaélico y el irlandés. La pérdida del control de los celtas en Gales empezó inmediatamente después de la conquista de los normandos, que subyugaron a los jefes celtas. Los conquistadores se conocieron como señores de las Marcas. El rey Enrique VIII convirtió a las Marcas en dominios ingleses y extendió el sistema legal inglés y la administración en todo Gales, y para 1536 Gales se anexó completamente a Inglaterra. Se pudo seguir usando la lengua en la iglesia y, como la Biblia se tradujo al galés, también se siguió

publicando en esta lengua. Esto produjo una estandarización temprana que no tuvieron otras lenguas, como el bretón.

Posteriormente hubo mucha inmigración inglesa a Gales y esto hizo que el galés declinara. La proporción de gente que usa la lengua ha ido disminuyendo, de 50% en 1901 a 37% en 1931 y a 19% en 1981. Los que lo saben son viejos y los jóvenes son monolingües, hablan sólo en inglés, excepto en áreas rurales. El baluarte del galés, que era la religión, ha dejado de serlo porque la gente ya no es religiosa. Ha habido, sin embargo, un renacimiento del uso del galés en la educación. Hay primarias donde se usa como medio de instrucción y secundarias donde se imparte como materia. Hay cierta lealtad lingüística porque se siguen escribiendo libros en galés y hay un canal de televisión en galés. Pero en general hay apatía y si no se hacen esfuerzos por conservarlo se va a extinguir.

Las coronas de Inglaterra y Escocia se unieron en 1603 y en el siglo XVII se hicieron los primeros ataques contra la religión y la lengua de los escoceses. Los hablantes de gaélico se fueron confinando cada vez más a las montañas del norte y oeste y a las islas del oeste. La educación trataba deliberadamente de eliminar el gaélico y cada vez hubo más habitantes bilingües. Hoy sólo quedan hablantes en las costas del oeste y en las Hébridas y todos son bilingües. Además, la lengua no se considera valiosa y no hay entusiasmo por enseñarla. El inglés se ha enraizado en Escocia y la identidad escocesa no necesita del gaélico para subsistir.

Irlanda nunca perteneció al Imperio Romano y permaneció celta hasta después de la conquista de los normandos. Después, los conquistadores introdujeron el inglés y el francés en las ciudades del este, sobre todo en Dublín, pero no se extendió a las áreas rurales. En épocas de Jaime I y de Cornwell empezó la colonización protestante de Irlanda.

En los siglos XVII y XVIII el inglés empezó a ser la lengua que servía para la movilidad social. La iglesia abandonó el irlandés por el inglés, y esto contribuyó a la pérdida de la lengua. Cuando por fin se logró la independencia se declaró al irlandés como lengua oficial, pero muy poca gente lo habla. Se conserva en Gaeltacht en la costa oeste, pero aun ahí la mitad de los niños habla inglés. En la escuela se reintrodujo el irlandés con poco éxito. De las lenguas celtas la única que conserva algo de vitalidad es el galés.

Durante el siglo XIX se extendió el inglés en Estados Unidos y se consolidó. En ese mismo siglo se extendió el inglés debido a la existencia del Imperio Británico. Ha habido muchas otras lenguas de imperios y otras que han durado incluso más que éstos. Por eso no es raro que el inglés subsista a pesar de la decadencia del Imperio Británico, pero lo que es de llamar la atención es el grado en que se ha extendido por todo el mundo. La gente lo prefiere al francés. Después del inglés, el mandarín es

el que tiene más hablantes nativos. A medida que el inglés se extiende aumenta la diversidad de la lengua. Es la lengua de la ciencia y de la tecnología, de la tecnología de las computadoras especialmente, de los negocios internacionales, de la banca, del turismo y de la educación en altos niveles. Hasta hace poco, el francés era su más serio contendiente, pero el inglés ha ganado. Según Fishman, al inglés se le quiere menos, pero se usa más, y al francés se le quiere más, pero se usa menos.

El inglés no se asocia con un solo "propietario" sino que lo usa toda clase de gente. En cambio el francés es identificado por los franceses con su cultura. Los franceses creen que su lengua y su cultura son inseparables. El inglés ha resultado más tolerante a la variación y a la multiplicidad de estándares. Sus usuarios no consideran que haya una sola autoridad comparable a la de la Academia Francesa. Se reconoce que hay varios estándares locales; hasta se cree que hay uno apropiado para la India, Nigeria y Singapur, variedades nacionales desarrolladas a través de los sistemas de educación, donde el inglés es medio de instrucción. Esta actitud se puede contrastar con la de los franceses, que no consideran al francés de Quebec como legítimo y distintivo sino como vergonzoso.

Los hablantes nativos de inglés son unos 300 millones, la mayoría en Estados Unidos y los demás en Gran Bretaña, Australia, Canadá y Nueva Zelanda. Hay por lo menos otras tantas personas, la mayoría en Asia, para las que el inglés es una segunda lengua y otros 100 millones en todo el mundo que lo hablan como lengua extranjera. La cantidad total, de más de 700 millones, es una cifra conservadora. La extensión dramática del inglés como lengua franca en el mundo moderno contrasta con su disminución en el número de hablantes nativos. El mandarín tiene el doble de hablantes nativos y el español, hindi, árabe y portugués aumentan y pueden sobrepasar al inglés. En el comercio mundial no hay ninguna lengua que se emplee más. En la educación superior el inglés es la lengua más usada. También es la lengua de la diplomacia, la aviación y la radio.

Los gobiernos de los países en los que el inglés es lengua nativa promueven su uso. Estados Unidos lo hace a través de su Agencia de Información, la Agencia Internacional para el Desarrollo, el Departamento de Estado, el Cuerpo de Paz y el Departamento de Defensa. Los británicos lo promueven por medio del Consejo Británico y de la BBC. El Consejo organiza muchas actividades de intercambio cultural, exhibiciones, enseñanza, etc. La BBC enseña inglés por radio y televisión a cientos de miles de personas por todo el mundo.

Hay 152 países en el mundo y unas 75 lenguas oficiales compartidas por ellos. El inglés, francés, español y árabe dan cuenta de 95 países. En

1975 el inglés era la lengua oficial en 21 países y cooficial en otros 16. De éstos, según Fishman *et al.* (1977), los 12 que aparecen en el cuadro 24 tienen al inglés como lengua materna:

CUADRO 24
PAÍSES QUE TIENEN EL INGLÉS COMO LENGUA MATERNA

<i>País</i>	<i>Porcentaje de hablantes nativos de inglés</i>
Reino Unido	98
Irlanda	97
Australia	91
Nueva Zelanda	91
Barbados	98
Jamaica	98
Trinidad	97
Estados Unidos (incluyendo Puerto Rico)	86
Canadá (francés=29%)	58
Guyana	45
Granada	—
Bahamas	—

FUENTE: Fishman *et al.* (1977).

De los 16 que tienen otra lengua oficial además del inglés, hay dos que reconocen al francés como lengua oficial: Canadá y Camerún; dos que tienen una lengua internacional y una local, además del inglés como lengua oficial: Namibia y Filipinas; y Tanzania, que tiene el inglés y el swahili como lenguas oficiales, y donde el swahili es lengua local en cierto modo, pero es más que eso por su difusión externa.

Hay que definir lo que constituye una lengua oficial. Según la política nacional, por ejemplo, Kenya declaró en 1974 que el swahili se convertiría en su lengua oficial. Pero por los problemas de traducir los archivos al swahili, en la práctica, el inglés sigue utilizándose internamente en el gobierno. Por lo tanto, podemos considerar que cuando la lengua se usa internamente en el gobierno, es oficial.

Además de los 12 países ya mencionados, donde el inglés es oficial y además lengua materna, los siguientes lo tienen como lengua oficial explí-

citamente: (S= solamente el inglés como lengua oficial; C= cooficial con otra lengua):

Botswana	s	Naúru	c
Camerún	c	Nigeria	s
Filipinas	c	Sierra Leona	s
Fiji (Viti)	s	Singapur	c
Gambia	s	Sudáfrica	c
India	c	Suazilandia	c
Lesotho	c	Tanzania	c
Liberia	s	Tonga	c
Malawi	c	Uganda	s
Malta	c	Samoa	c
Mauritania	s	Occidental	
Namibia	c	Zambia	c

Los siguientes países tienen al inglés como lengua oficial no explícitamente: Birmania; Etiopía; Israel; Kenya; Malasia; Pakistán; Sri Lanka; Sudán.

En todo el mundo, la mayor parte de la gente aprende el inglés en la secundaria. Como en muchos países ha aumentado considerablemente el número de niños que asisten a la secundaria, la enseñanza del inglés también ha ido en aumento. El porcentaje (redondeado) de niños de secundaria que toman clase de inglés en algunas áreas del mundo es el siguiente: África, 96%; Asia, 97%; Europa, 56%; América Latina, 54%, y URSS, 53 por ciento.

También hay muchos niños en el mundo que aprenden inglés en la primaria y muchos estudiantes a quienes se les enseña en inglés en la universidad. Fishman presenta muchos datos detallados al respecto.

Los periódicos en inglés en países donde el inglés no es la lengua materna es otra indicación de su importancia. Otro índice del papel del inglés es el número de libros que se publican en esta lengua.

En conclusión, el inglés se usa internamente como lengua oficial, si no es lengua materna, casi exclusivamente en ex colonias de países de habla inglesa. También se usa como medio de instrucción y la prensa en inglés es importante en esos mismos países.

El francés, según Wardhaugh (1987), se ha extendido por medio de la conquista, la colonización y la influencia cultural. Los franceses creen firmemente en la superioridad del francés, por lo que prefieren que lo aprendan perfectamente unos cuantos que lo aprecien y no una gran

cantidad que lo hable mal. Por eso han reservado el francés para las élites dominadas y han mostrado intolerancia hacia variedades locales y más aún hacia los pidgins. También han establecido organizaciones que cuidan de la lengua, no sólo la Academia Francesa, sino también la Oficina de la Lengua Francesa y el Comité Francés de Estudio de Términos Técnicos.

El francés es la lengua oficial de la mayoría de las antiguas colonias, pero en muchos de esos países predomina el uso de la lengua local como el wolof en Senegal, el sango en la República Central Africana, etc. Los franceses quisieran que esos países fueran sus aliados para que el inglés no se extienda más. En el norte de África el francés compite con el árabe. Se trató de que el francés sustituyera al árabe cuando los franceses controlaban esa parte del mundo, pero el árabe sirvió para unir a la gente que se sentía oprimida, por lo que, cuando se independizaron, trataron de remplazar al francés con el árabe, pero el francés se había identificado con la modernización, la educación y la comunicación internacional. Un factor que no favorece al árabe es la situación diglósica. No hay un árabe estándar que pueda remplazar al francés, que sigue siendo muy importante, pues los hablantes de árabe que se sienten ciudadanos del mundo de la cultura tienen que manejar el francés.

En Egipto, Siria, Irán y Turquía el francés se dejó de usar después de la independencia y parece que en el Líbano pasará lo mismo. En Vietnam se eliminó el francés después de la guerra con Francia y el inglés después de la guerra con Estados Unidos. La lengua de Vietnam es el vietnamita.

El francés prácticamente ha desaparecido del sureste de Asia, donde se usan las lenguas nativas. En Europa, 28% de la población hablaba francés en 1750, pero el porcentaje disminuyó a 19% en 1900 y probablemente a 15% hoy en día. Pero el francés se usa en muchas organizaciones internacionales porque en los países que fueron colonias francesas están acostumbrados a manejarlo; se usa en las Naciones Unidas, la Comunidad Económica Europea, la UNESCO, la Sociedad Mundial para la Salud, la Organización Internacional del Trabajo, el Consejo de Europa, la Cruz Roja, el Tribunal Internacional de Justicia, etcétera.

Los franceses desarrollaron la Francofonía, una alianza de naciones francófonas para proteger la influencia del francés. Es una especie de unión espiritual, en la que Francia juega un importante papel. La función principal de la francofonía es contrarrestar la influencia del inglés.

El inglés y el francés dominaron en gran parte de África durante la época colonial y todavía poseen gran atractivo, pero tienen que competir con muchas lenguas vernáculas, sobre todo con el árabe y el swahili. Es decir, las lenguas que se expanden tienen que seguir compitiendo con otras, que se pueden expandir a costa suya.

En África, donde se hablan por lo menos 1 000 lenguas, en la época colonial los ingleses, alemanes y belgas aprendieron un poco las lenguas locales y dejaban que los asuntos del gobierno y la educación se manejaran en ellas. Los franceses educaron a las élites en francés.

En las antiguas colonias británicas, la gente de las ciudades tuvo acceso a la educación en inglés que les parecía útil, pero también consideraban que sus lenguas valían la pena y que sus hijos podían educarse en ellas. En las colonias francesas, la educación tenía que ser igual a la de Francia y el uso de las lenguas vernáculos en la enseñanza estaba prohibido. Como los musulmanes se resistieron, los franceses se dedicaron a enseñar a los que no fueran musulmanes.

Los belgas usaron el francés en la colonización y los alemanes usaron el swahili en la parte de África Oriental que colonizaron.

En suma, al final de la colonización quedó una especie de barniz inglés o francés. Pero esas lenguas eran útiles en los países multilingües, en donde no convenía promover una de las lenguas autóctonas para evitar conflictos étnicos. Las leyes, la administración y la educación siguieron preservando las lenguas coloniales y hasta la fecha se siguen empleando.

El árabe se extendió en África con la religión mahometana. Hoy en día existen árabes que no son musulmanes, como los maronitas de Líbano y los coptos de Egipto, y musulmanes que no hablan árabe, como los curdos y los paquistanos. Cuando decayó el Imperio árabe, el árabe se siguió hablando, desplazó a otras lenguas semíticas, al griego, al copto y parcialmente al beréber. Actualmente el árabe se habla desde Omán en el golfo Pérsico hasta Mauritania en la costa oeste de África. Las áreas principales son la Península Arábiga, Siria, Jordania, Egipto, Libia y los países del norte de África que estuvieron sujetos a Francia.

Es interesante la competencia entre el árabe y el francés en el norte de África. Francia insistía en que en Argelia se usara el francés como lengua oficial y no el árabe ni el beréber, que era hablado por el 15% de la población. En Marruecos la mitad de los habitantes, aproximadamente, hablaba el beréber. Los franceses insistían en el uso del francés, sobre todo entre las élites. Cuando los franceses salieron de África dejaron una población hablante de árabe que no lo había usado como medio de instrucción.

Los franceses destruyeron el sistema de educación de los argelinos, que tenían casi 50% de alfabetizados en árabe en 1830. Cuando los franceses salieron de Argelia en 1962 tres cuartas partes de la población era analfabeta, casi nadie sabía leer árabe, y el francés era la lengua de instrucción.

Después de la independencia, se ha promovido el árabe en los tres países del norte de África, pero ha habido problemas. En general, se

enseña primero en árabe, y luego en francés, que sigue siendo la lengua de la ciencia y de la tecnología, del comercio y de la industria. Un problema son los numerosos dialectos del árabe. El sistema de escritura del árabe clásico no es práctico para la alfabetización masiva porque no representa las vocales y tiene variantes para los mismos grafemas, dependiendo de su posición en la palabra.

El swahili es una lengua bantú con muchos préstamos del árabe y del inglés. Según parece, apareció en la costa este de África hace mil años como lengua bantú traída del interior. Ahí se puso en contacto con el árabe y se usó en la costa hasta principios del siglo XIX. Después se usó como lengua franca cuando había caravanas que iban al interior. Ahora es la lengua materna de las poblaciones de la costa desde el sur de Tanzania hasta el sur de Somalia, pero es la segunda lengua en un área mucho mayor, pues es la lengua franca principal del este de África, donde compite con el inglés. Se escribe con caracteres árabes y romanos y hasta hace poco empezó a estandarizarse.

Los alemanes usaron el swahili en lo que ahora es Tanzania, y los ingleses lo siguieron usando. La forma más estandarizada es el dialecto de Zanzíbar. Es la lengua que más se usa en el gobierno y la gente lo conoce, aunque sólo 10% son hablantes nativos. También se usa el inglés y las lenguas nativas.

En Kenya el swahili es lengua franca, pero tiene más prestigio el inglés, que es la lengua oficial. En Uganda también se usa, pero se asocia con el ejército, lo que hace que algunos prefieran el inglés. En Zaire se usa como una de las lenguas francas, pero no está estandarizado.

Además del swahili, otras lenguas africanas de distribución extensa son el lingala, el kikongo, el hausa, el peul y el mandingo. Desde la publicación de la UNESCO de *El uso de las lenguas vernáculas en la educación*, en 1953, se ha ejercido presión para usar las lenguas en la enseñanza, pero no hay una pauta clara.

En el capítulo III se trató sobre la expansión del español en América, pero hemos hablado poco sobre su expansión en Estados Unidos. Según Solé (1975), al comenzar la Segunda Guerra Mundial había en Estados Unidos unos dos millones de habitantes que tenían como lengua materna el español, el cual ocupaba el cuarto lugar entre las lenguas extranjeras del país. Según el censo de 1970, hay unos 12 millones de hablantes nativos de español repartidos entre mexicanoamericanos (60%), puertorriqueños (15%), cubanos (7%) y el resto del mundo hispano (18%). Con excepción de la comunidad alemana, que en 1910 contaba con nueve millones de hablantes, no ha habido en el país otro grupo lingüístico con una representación cuantitativa tan numerosa.

La presencia del español se remonta a 1548, cuando se fundó el primer

asentamiento español en Nuevo México. La población original del territorio, que pasó a ser parte de Estados Unidos después de la guerra con México, se ha reforzado con la de los inmigrantes. Los mexicanos constituyen probablemente la mayoría de los hablantes de español en Estados Unidos. Desde 1917, fecha a partir de la cual los puertorriqueños son considerados ciudadanos estadounidenses, emigran unos 45 000 al año, pero muchos regresan a la isla. Se concentran en los estados industriales de Nueva York, Nueva Jersey, Connecticut, Pennsylvania e Illinois y también en California y Florida. Los inmigrantes cubanos son de clase media.

Dos terceras partes de los programas de radio y televisión que no son en inglés se transmiten en español.

Los factores favorables para la conservación del español son:

- 1) La prioridad histórica del grupo hispánico.
- 2) El reforzamiento del grupo por la inmigración.
- 3) El aislamiento social del grupo.
- 4) La ideología de los cubanos que quieren volver a su patria y las perspectivas de retorno de algunos puertorriqueños y las de los mexicanos que inmigran ilegalmente.

Por otra parte, los siguientes factores operan en contra del mantenimiento:

- 1) La movilidad socioeconómica.
- 2) La fuerza asimétrica de las instituciones americanas.
- 3) El reconocimiento de que tienen derechos dentro de la sociedad americana.
- 4) Las ambiciones y el reconocimiento de la necesidad de saber inglés.
- 5) La actitud hacia el español como causa de atraso.

El español no goza del prestigio que tiene en el mundo como lengua de cultura. El mundo hispánico no promueve al español, como hacen con su lengua las naciones de habla inglesa y francesa. La posición social de los hablantes parece indicar el abandono de la lengua, pero si continúa la inmigración y el contacto turístico, y si los grupos hispánicos logran afianzar una visión del pluralismo cultural que incluya el aspecto lingüístico y si el mundo hispánico se propusiera una intensa labor de acercamiento cultural enfocada con un criterio amplio que logre conseguir la difusión del español mundial, entonces tal vez se conserve ese pluralismo cultural.

2. DESPLAZAMIENTO DE LENGUAS

Ya hemos dado ejemplos de la expansión de algunas lenguas a costa de otras. Si centramos nuestra atención en las que se desplazan estaremos

estudiando otra fase del cambio en el uso de las lenguas. El investigador que más se ha dedicado a estos estudios y los ha sistematizado es Joshua A. Fishman. A continuación expondremos algunas de sus ideas, tomadas de Fishman (1972).

En la historia moderna hay por lo menos cinco casos de cambio importante de lengua, es decir, de poblaciones enteras que adoptaron una nueva lengua o variedad en su repertorio, abandonando en ocasiones la lengua que habían usado anteriormente. Fishman se refiere a: 1) la vernacularización de las actividades técnicas, educativas y culturales en Europa; 2) la anglicación o hispanización, según el caso, de las poblaciones de América; 3) la adopción del inglés o del francés como lengua de la élite en África y Asia; 4) la rusificación de las poblaciones controladas por la Unión Soviética, y 5) el desplazamiento de las lenguas importadas por las locales en Asia y África.

El dato principal para estudiar el mantenimiento o desplazamiento de una lengua es que se haya producido un cambio en la pauta de su uso habitual. Es importante saber el grado de desplazamiento en cada ámbito. Puede haber diferentes grados de desplazamiento, dependiendo de si el medio es hablado o escrito. Según Fishman, debe elaborarse una configuración de predominio para ver en qué ámbitos se usa una de las lenguas más que la otra.

El segundo aspecto de estos estudios se refiere a los procesos psicológicos, sociales y culturales del uso habitual de la lengua. La selección de estos factores depende de la situación porque algunos pueden conducir al cambio, pero no necesariamente al desplazamiento. Algunos factores relacionados son la urbanización (vs. ruralización), la industrialización, el nacionalismo, el nativismo (vs. cosmopolitización) y la revitalización religiosa (vs. secularización).

No hay consecuencias uniformes para la conservación o el desplazamiento derivadas de: 1) ausencia o presencia de educación superior en la lengua materna; 2) mayor o menor número de hablantes; 3) mayor o menor semejanza entre los grupos; 4) actitudes hostiles o positivas de la mayoría hacia la minoría. La presencia de tantos factores ambivalentes indica que hay interacción entre factores y que no se trata de uno solo, por lo que una tipología de situaciones de contacto será necesaria para poder reconocer la influencia relativa de los factores.

Algunos ejemplos que prueban la necesidad de establecer dicha tipología son los siguientes: los guayqueríes de Venezuela preservaron su unidad al preservar sus relaciones de propiedad, pero abandonaron tanto su lengua como su religión; las castas bajas de la India persiguen la sanscritización más que la solidaridad para obtener la movilidad del grupo; los retorromanos y los italianos suizos cultivan la lealtad hacia la

lengua, sin tener aspiraciones nacionalistas; el movimiento pro idish de Europa oriental antes y después de la Primera Guerra Mundial, por su parte, se concentró en un programa de apoyo a la lengua y no en la organización política; algunos americanos, descendientes de inmigrantes de segunda y tercera generación, mantienen un "bilingüismo cultural" después de abandonar la lealtad étnica y otros conservan su etnicidad pero no su lengua. Muchos alemanes mantuvieron su identidad entre las mayorías polacas o ucranias después de haber abandonado la lengua, y la lealtad lingüística es baja en muchos estados nacionalistas africanos. Por lo tanto, la conservación ha continuado adaptando distintas formas de membresía en los grupos, algunos de los cuales han acarreado cambios en las relaciones sociales tradicionales. Parece también que la lealtad hacia el grupo continúa, con o sin la conservación de la lengua.

El nacionalismo de varios países de Asia y África no está relacionado con la etnicidad, sino más bien con las condiciones políticas y económicas. Al mismo tiempo se están desplazando las lenguas de mayor comunicación a medida que aumentan la educación masiva y los servicios gubernamentales.

Parece ser que los habitantes de las ciudades son más propensos a cambiar la lengua que los rurales. No se puede decir, en cambio, que la lengua de más prestigio desplace a las demás porque, por ejemplo, el alemán suizo está desplazando al retorromano, a pesar de que los retorromanos saben alemán estándar.

El tercer aspecto de los estudios de conservación y desplazamiento de las lenguas es el de las actitudes de los hablantes. La actitud y el comportamiento lingüístico están relacionados. Además, las lenguas suelen considerarse "bonitas", "feas", "musicales", "ásperas", etc. Fishman encontró en Estados Unidos que los inmigrantes tenían una actitud positiva hacia la lengua que ya estaban abandonando; por lo tanto, es importante subrayar que hace falta llevar a cabo estudios porque las condiciones no siempre son como uno se imagina.

En seguida daremos unos cuantos ejemplos de desplazamiento lingüístico. Tabouret Keller (1972) estudia el desplazamiento de las lenguas en Francia. Las diferentes formas de la lengua de oc están desapareciendo, y el francés estándar predomina. En las ciudades ya no hay bilingüismo, pero en el campo sí. En Alsacia hay bilingüismo estable; también en las ciudades hay bilingüismo, y en el campo se mantiene dominante el dialecto alsaciano (alto alemán).

Los datos de aproximadamente mil niños en el Pays d'Oc y de aún más en Alsacia fueron conseguidos con ayuda de los maestros, y representan la situación alrededor de 1962. Tabouret Keller mostró que los factores sociológicos son importantes para el proceso de desplazamiento

del patois de Oc: la industrialización de la región, el desarrollo de carreteras y ferrocarriles y el acceso de las comunidades rurales al sistema de comunicaciones. La conjunción de esos factores produce la transformación de la proporción relativa de mano de obra rural e industrial, migración diaria hacia el trabajo e inmigración de extranjeros (españoles e italianos). Fuera del área de industrialización, las localidades que mantienen el dialecto tienen menos de 500 habitantes, hay un alto porcentaje de agricultores, nadie trabaja en fábricas, y casi no hay extranjeros.

Sin embargo, la industrialización de Alsacia no ha afectado la estabilidad del dialecto, tal vez porque la agricultura alsaciana es productiva, mientras que la de la región de Toulouse es más pobre. Además, habría que tomar en cuenta que la región de Toulouse pertenece a Francia desde el siglo XIII, en tanto que Alsacia sólo es francesa desde el siglo XVIII y esto sin tomar en cuenta las ocupaciones alemanas de 1871-1918 y 1941-1945. La proximidad de la frontera alemana también tiene un papel importante en el mantenimiento de la situación dialectal alemana.

Un estudio bastante conocido de desplazamiento de lenguas es el de Gal (1979), quien examinó el uso del alemán y del húngaro en Oberwart, Austria. Nos dice Gal que el uso de dos o más lenguas en una comunidad es la regla más que la excepción en el mundo de hoy.

En la ciudad de Oberwart, en el este de Austria, el alemán empieza a usarse en los negocios y en la interacción diaria después de 400 años de bilingüismo en húngaro y alemán. Gal presenta una etnografía de esta transformación, que examina como cambio lingüístico motivado socialmente.

El bilingüismo puede ocasionar una lealtad mixta. El desplazamiento de una lengua indica asimilación a la mayoría nacional. Si el bilingüismo de la comunidad es estable se mantienen las dos lenguas; en caso contrario, una de ellas se desplaza y hay asimilación. La autora describe el proceso de desplazamiento.

Felsör era el nombre original de Oberwart, una pequeña ciudad que desde hace 400 años está rodeada de aldeas de habla alemana. En 1920 el húngaro era la lengua de tres cuartas partes de la población, pero en 1971 ya sólo lo habla una cuarta parte; todos son bilingües y se dedican a la agricultura. Unos son católicos y otros calvinistas, y viven en dos barrios diferentes.

Durante el siglo XIX, Oberwart se convirtió en una pequeña ciudad. Los mercaderes, artesanos y burócratas se instalaron en el centro de la comunidad, no en los barrios. Durante un tiempo hubo campesinos húngaros y una élite alemana luterana, pero cuando Hungría se hizo independiente dentro del Imperio Austrohúngaro, el húngaro se usó en la educación, la administración, el comercio y era útil para la movilidad

social. También fue la lengua de prestigio en la primera década de este siglo, pero los mercaderes luteranos siguieron usando el alemán: tenían un periódico, un gimnasio y bastante prestigio intelectual.

Después de la Primera Guerra Mundial, Austria se anexó el territorio húngaro. El gobierno local se siguió administrando en húngaro, pero el gobierno del condado era alemán. La iglesia calvinista y la escuela eran húngaras, y los campesinos eran autosuficientes desde entonces. Los que no trabajaban la tierra eran de otra categoría. Desde la Segunda Guerra Mundial, lo más importante para los campesinos era la tierra. Después de la ocupación rusa los contactos con Hungría disminuyeron y hablar alemán se volvió económicamente más deseable.

La agricultura tiene menor prestigio y mucha gente ya no trabaja en el campo sino que desempeña un trabajo asalariado, para el que es necesario el alemán. Por lo tanto, el húngaro se asocia con los campesinos y la iglesia calvinista ha perdido prestigio.

Las características del hablante y del interlocutor permiten predecir qué lengua se va a usar. El húngaro que se usa es el local. Si se casan un alemán y una bilingüe, los hijos aprenderán sólo alemán. Al alternar códigos, cuando se cita, se usa la lengua original. Se pasa del húngaro al alemán cuando se discute para hacer notar que no se está de acuerdo. El alemán se usa para demostrar autoridad y distancia social. Cuando dos personas se hablan en húngaro o alemán siempre se usa la misma lengua, pero hay cambio de estilo para expresar algunas funciones de la conversación. El cambio de estilo y el de lengua tienen una distribución complementaria.

Hay mucha correlación entre lengua y red social. Mientras más campesinos hay en una red social más se usa el húngaro. No es cuestión de que los viejos usen más húngaro sino que el húngaro está perdiéndose. Desde 1956 ya no hay escuela en húngaro.

La preferencia por el alemán se ve más en las mujeres que en los hombres. No se quieren casar con campesinos; prefieren casarse con trabajadores para tener más dinero y poder, por ejemplo, para adquirir más aparatos domésticos. El estudio de Gal es muy rico y detallado y se ha vuelto un clásico dentro de este campo.

Un ejemplo de desplazamiento entre las lenguas indígenas de los Estados Unidos nos lo da Miller (1971). En este artículo el autor se ocupa de los shoshoni occidentales de la Gran Cuenca, es decir, de California, Nevada y Utah. Originalmente eran cazadores y recolectores organizados en bandas; actualmente viven en reservaciones pequeñas o en colonias en las afueras de algunas ciudades. Casi todos los mayores de 20 años hablan shoshoni y en la reservación de Gosiute, la más aislada, los niños todavía lo aprenden.

Una familia bilingüe en esa reservación usaba las dos lenguas y Miller no pudo encontrar las reglas para predecir cuándo iban a usar una o la otra. Los jóvenes no siempre tienen buen control de la gramática y de la fonología, pero donde se nota más el empobrecimiento es en el vocabulario.

Los shoshoni tienen muy poca lealtad lingüística, algunos se quejan de que la lengua se está perdiendo, pero nadie hace nada para evitarlo. Otros se quejan de que la gente mezcla mucho inglés en el shoshoni, pero ellos mismos también lo hacen.

Ahora nos referiremos al desplazamiento del matlatzinca (una lengua otomange que hoy en día ya sólo se habla en un pueblo del Estado de México; véase el capítulo III), primero por el náhuatl y posteriormente por el español. Hablaremos también del otomí y del mismo náhuatl, que a su vez ha sido desplazado por el español. Los datos están tomados de Albores (1985).

Entre 1475 y 1519 el náhuatl desplazó en gran parte al matlatzinca en un contexto violento, es decir, los matlatzincas fueron conquistados por los mexicas. A la llegada de los españoles los idiomas otomianos del norte de Mesoamérica se extendían sobre un área que abarcaba los actuales estados de México y de Hidalgo, así como parte del Distrito Federal y de los estados de Puebla, Tlaxcala, Veracruz, Morelos, Michoacán, Guerrero, Jalisco y Colima. En esta área de la antigua zona lacustre del Alto Lerma coexistían el náhuatl con el mazateco, otomí y matlatzinca, que era la lengua predominante.

Los matlatzincas habitaron principalmente el sur y el occidente del Estado de México, el oriente de Michoacán, el norte de Guerrero y algunas localidades de Morelos y del Distrito Federal, ubicándose el centro de su territorio en la antigua zona lacustre del Alto Lerma. El desplazamiento del matlatzinca empezó con el dominio mexica. En la época de Moctezuma Ilhuicamina, Matlatzinco empezó a verse como objeto de conquista y los mexica atacaron a los matlatzincas con el pretexto de que se habían rehusado a proporcionar materiales para la construcción de un templo, pero las verdaderas razones eran los temores del grupo gobernante azteca por las implicaciones estratégicas de Matlatzinco, ubicado entre el estado purépecha y el estado mexica, los dos en expansión, y la productividad maicera de Matlatzinco. Cuando los matlatzincas se rehusaron a proporcionar los materiales, Tlacaélel, hermano de Moctezuma, incitó a Axayácatl a la conquista.

Antes de esto, el grupo lingüístico matlatzinca tenía más población que la nahua, mazahua y otomí. El Valle de Toluca estaba dominado por ellos. Pero desde el siglo XV ya estaba dominado por los mexicanos y cuando llegaron los españoles todos los otomianos estaban bajo el poder de la Triple Alianza, con excepción de los refugiados en Michoacán y Tlaxcala

y de unos señoríos independientes de la sierra de Puebla. Asimismo, a mediados del siglo XVI el idioma predominante era el nahua como lengua franca, pero coexistía con el otomí, el mazahua y el matlatzinca.

El desplazamiento del matlatzinca por el náhuatl se inició como consecuencia de la expansión mexica con las guerras encabezadas por Axayácatl, quien derrotó a los matlatzincas y dejó al matlatzinca Chimaltecuhtli, señor de Toluca, como gobernador. Pero los matlatzincas se rebelaron, Axayácatl los volvió a atacar, destruyó varias poblaciones y antes de que pudieran recibir ayuda de otros matlatzincas y de los purépechas, Axayácatl destruyó el importante poblado de Jiquipilco. En total, los mexica tardaron 34 años en someterlos, lo que produjo muchas muertes no sólo en las batallas, sino de los prisioneros que fueron sacrificados. Después de la época de Axayácatl, quien derrotó a las principales poblaciones matlatzincas y ocuiltecas, hubo más guerras durante los reinados de Tizoc, Ahuizotl y Moctezuma Xocoyotzin mediante las cuales se sometieron no sólo a pueblos matlatzincas sino también otomíes y mazahuas.

El desplazamiento de la lengua no es sólo una consecuencia de las conquistas sino de que los aztecas obligaban a los sojuzgados a proporcionar gente para repoblar otros sitios. Hubo, por ejemplo, matlatzincas enviados a Guerrero y a Michoacán. También muchos mexicanos, hablantes de náhuatl fueron enviados al valle de Toluca, lo que ocasionó la nahuatización de algunos pueblos otomianos además de la fundación de nuevos asentamientos nahuas como Zumpahuacan en el límite sur de los matlatzincas. De manera que estos desplazamientos dieron lugar a una época de bilingüismo, durante la cual el náhuatl se fue imponiendo poco a poco como lengua dominante.

En la época colonial se acentuó el desplazamiento del matlatzinca. Las principales causas fueron: 1) el descenso demográfico causado por la guerra de la conquista, las epidemias y hambrunas y el trabajo impuesto por los españoles; 2) las prácticas lingüísticas de los españoles, es decir, el uso del náhuatl por los frailes, y 3) los nuevos hablantes de español en las zonas franciscanas y agustinas. De esta forma, no menos de 69 localidades y jurisdicciones en las que se hablaba matlatzinca a la llegada de los españoles, para el siglo XVIII se habían reducido a unas cuantas. En gran parte del territorio matlatzinca se predicaba en náhuatl, mientras que seguramente se hablaba el matlatzinca, pero había presión social para que se hablara en náhuatl.

En cambio en Charo, Michoacán, los agustinos en los siglos XVI y XVII evangelizaron en pirinda (una variedad del matlatzinca), y esta lengua se conservó hasta alrededor de 1920.

Los reyes de España querían que se hablara español, pero los colonizadores se oponían para que no se acortara la distancia social y porque los

misioneros preferían convertir a los indios en su lengua nativa. Hubo muchos colonizadores en la zona lacustre, por ejemplo Hernán Cortés, quien estableció en San Mateo Atenco la primera estancia ganadera de la Nueva España.

Durante el periodo liberal, con las Leyes de Reforma, los indios empezaron a perder sus últimas tierras comunales. Sin que hubiera una política lingüística, la política económica sentó las bases para la transformación del indio, de pequeño productor y peón de campo en proletario rural. Durante el porfiriato se acentuó esta tendencia de destrucción del campesinado indígena con la emigración masiva del campesinado y la emigración temporal diaria a los centros agrícolas y a las ciudades. Todo esto significa, por supuesto, la expansión del español. En 1878, en los 19 municipios de la zona lacustre, se hablaba español y una lengua indígena. El matlatzinca sólo se conservaba en Mexicaltzingo, se hablaba náhuatl en cuatro municipios y otomí en ocho.

Posteriormente, en la zona lacustre se desecaron las ciénegas del Lerma y se creó el corredor industrial Lerma-Toluca. En 1951 se captó el agua de los manantiales de Almoloya del Río y los habitantes de esos lugares donde había habido agua tuvieron que ir a trabajar a las fábricas. El antiguo pescador, artesano y agricultor empezó a dedicarse al trabajo en las fábricas y a incrementar el pequeño comercio. Todo esto contribuyó al desplazamiento de las lenguas indígenas, puesto que el español era necesario para comunicarse y por la presión social externa que hace sentir al indígena que sus tradiciones son obsoletas. Esta presión se da en forma directa en el trabajo diario y en forma indirecta a través de las nuevas generaciones que van a escuelas donde discriminan a los hablantes de lenguas indígenas; a su vez, los jóvenes discriminan a los adultos y a los viejos hablantes de la lengua.

Albores concluye que hubo tres momentos importantes en el desplazamiento del matlatzinca: el mexica, el colonial y el republicano, y que en los tres hubo razones económicas que influyeron en los acontecimientos que hicieron que la lengua se desplazara.

Otro ejemplo de desplazamiento de una lengua indígena en México es el que da Morgan (1980). Se trata del mixe de Totontepec y se refiere únicamente a la época actual. En Totontepec predomina el mixe, pero se usa el español en la escuela, en el contacto con gente de fuera y en la religión, por lo que se observa un desplazamiento de la lengua indígena. Se trata de un pueblo de unos 2 000 habitantes donde se escuchan tanto el mixe como el español. También viven ahí zapotecos de Yalalag y por el mismo camino pasan chinantecos y otros zapotecos.

En el pueblo la gente se conoce personalmente. Saben los nombres y la historia de las otras personas, aunque por supuesto no todos saben todo

acerca de los demás, pero sí la paternidad verdadera y la legal y otras cuestiones de índole personal.

Los niños aprenden español y mixe con sus padres, español en la escuela y en la iglesia y con miembros de su familia que han vivido fuera del pueblo. El mixe se aprende en la familia y fuera de la casa. Los niños monolingües en español aprenden el mixe jugando con otros niños y muchos aprenden las dos lenguas simultáneamente.

El bilingüismo mixe es muy reciente y está relacionado con la comunicación. El camino que va de Oaxaca a Totontepec se abrió en 1977. En 1979 se abrió la clínica. En el pueblo se practica la medicina indígena y la occidental. Hay católicos y adventistas y ambos grupos usan el español en la iglesia. Las mujeres viajan menos que los hombres y tienen menor contacto con el español. Los bilingües pueden ser incipientes pero los hay en todas las familias. La emigración de miembros de la familia ha puesto a la gente en contacto con lo urbano.

Hay dos escuelas, una federal y otra particular incorporada. En las dos hay cursos preescolares de castellanización. Los maestros son del pueblo, pero enseñan en español.

Morgan hizo un estudio de la configuración de predominio con 120 mujeres de todas las edades. El ámbito del gobierno no se incluyó porque si las mujeres tienen alguna relación con el gobierno es porque van a acusar a alguien o porque han sido acusadas, por lo que se negaron a decir en qué idioma hablarían en dichas circunstancias. Los ámbitos seleccionados fueron la familia, el lavado de ropa, el molino, las visitas, el mandado, los juegos y el recreo. Todas las entrevistadas hablaban mixe, pero el hecho de que se pueda escoger entre las dos lenguas revela el desplazamiento en proceso. La educación es un factor importante en el uso progresivo del español. El mixe se usa más en la casa y el español en la escuela, en el recreo o al ir a alguna compra; los ámbitos intermedios son el lavado de ropa, las visitas y el molino. La edad es un factor importante y las mujeres mayores de 35 años usan más el mixe que las más jóvenes.

Morgan también efectuó un estudio sobre los saludos en una tienda. Muchos de los niños y adolescentes y aproximadamente la mitad de los adultos no saludan, sólo entran y piden lo que quieren comprar. El saludo no es obligatorio en el intercambio de compra-venta, pero la ausencia de saludos en mixe y la aparición de entre el 5 y 8% de saludos en español para la generación más joven indica una situación de transición en la que los saludos mixes se han dejado de usar y están apareciendo los saludos en español. Los saludos mixes son: *Dios tac meep*, 'Dios vaya contigo madre', *Dios te? meep*, 'Dios vaya contigo padre', ambos usados si se le debe respeto a una persona y *Dios meep*, 'Dios vaya contigo', en caso de

solidaridad. Los saludos en español no revelan la relación de poder o solidaridad. Tiene que haber algún otro intercambio para que se revele la relación. Los saludos indican si el hablante va a seguir hablando en español o en mixe.

La autora escogió una tienda donde la dueña era una mujer de mediana edad. Le ayudaba a hacer paquetes de azúcar y de galletas, y así en calidad de ayudante podía observar lo que pasaba. Las niñas casi no saludan y si lo hacen es en español; las adolescentes saludan aún menos; las jóvenes no saludan 55% de las veces, saludan poco en español y bastante en mixe, generalmente con el saludo recíproco. Las mujeres mayores nunca saludan en español, cuando saludan lo hacen en mixe, de preferencia usando la forma de respeto. La vendedora contestaba en la lengua en la que la saludaban y si era mixe usaba la forma recíproca.

Hay una diferencia muy notable entre el comportamiento verbal de las mujeres menores de 20 años y las mayores de 20. No sólo llama la atención el uso del español en las jóvenes, sino también su ignorancia del saludo apropiado en mixe, que sería el de respeto y no el recíproco.

De los estudios realizados, se desprende que la escolarización y la emigración a México son los factores más importantes para explicar el desplazamiento parcial del mixe en Totontepec. Hay que recalcar que es parcial, porque el mixe se habla en la casa y en los juegos de los niños.

Podíamos seguir dando ejemplos de estudios de desplazamiento de lenguas indígenas en los países de América. Nos limitaremos a dar dos ejemplos más. El primero es interesante porque no se trata de desplazamiento progresivo sino tal vez de cierto mantenimiento. El segundo, en cambio, puede ser ya un ejemplo de una lengua en extinción.

Nos basamos sobre todo en un estudio de Myers (1973) sobre migrantes de habla quechua a la ciudad de Lima. Hace una descripción de dos asentamientos en el área de Lima-Callao. Según la autora, los quechuahablantes se considerarán indios mientras no sepan español. La lengua es la característica principal para identificarlos. Sin embargo, parece que se está desarrollando una cultura quechua modificada en la capital peruana.

La gente usa muy poco quechua en el trabajo; se usa español en la escuela, la iglesia y las oficinas del gobierno, pero se usa quechua en las situaciones no formales. En general, se usa español con los que no son parientes; se usa menos con los que son coterráneos y menos con los que son amigos. Se usa más el quechua con los que tienen aspecto de ser paisanos y más con los amigos que son paisanos. Los más jóvenes usan menos quechua y la edad de migración también es un factor importante. Sin embargo, el proceso de desplazamiento del quechua varía a nivel

individual. Los mestizos, que representaban una amenaza en la comunidad nativa, ya no son el único ejemplo a seguir y ahora se estimula a los niños para que no olviden el quechua, el cual, por otra parte, lo oyen de los recién emigrados y hasta en la radio. El grado de mantenimiento del quechua muestra que una cultura quechua modificada está surgiendo dentro de la capital.

El segundo ejemplo al que nos referiremos es el de una lengua hablada en la Columbia Británica en Canadá, estudiada por Rigsby (1987). Se trata del gitskan, una lengua tsimshian, que según el autor pertenece al Cuarto Mundo de las minorías indígenas desposeídas y segregadas en las naciones modernas. Los miembros de estas minorías necesitan saber la lengua nacional para poder participar en las actividades económicas, sociales y políticas del país en donde viven, y al menos las personas que los representan políticamente tienen que saber la lengua dominante. El bilingüismo en lengua indígena y nacional es frecuente, pero está desapareciendo. La pérdida de las lenguas se puede realizar en unas cuantas generaciones.

Los gitskan se hallan en una situación de desplazamiento lingüístico puesto que la gente usa el inglés cada vez más y su lengua se ha restringido al uso doméstico. El gitskan no se usaba en las escuelas y los padres decidieron no hablar en esta lengua a los niños, sino únicamente en inglés. Por lo tanto, ya no hay monolingües en gitskan. Los mayores saben bien la lengua, pero los jóvenes saben mejor el inglés y los niños apenas lo entienden. La transmisión se ha roto. Se dice que en los últimos quince años se dejó de usar la lengua en los juegos de los niños, de manera que se está perdiendo.

Al mismo tiempo, ha surgido una variedad no estándar de inglés gitskan, que ha convencionalizado ciertas construcciones transferidas de la lengua indígena. Últimamente se ha introducido la enseñanza de la lengua en la escuela, pero no es muy probable que esta enseñanza sea más efectiva para transmitirla que la transmisión de padres a hijos. Para conservar la lengua se necesita describirla, cultivar su uso en algunos ámbitos sociales como las ceremonias, la iglesia y la escuela. Esto se está llevando a cabo, pero se necesitaría también que la gente usara la lengua para que no se pierda y junto con ella la cultura, el conocimiento del ambiente geográfico circundante, las costumbres y la historia que se ha transmitido oralmente. Hay topónimos asociados a leyendas y a historia local y un extenso conocimiento de las especies animales y vegetales, de sus orígenes y usos. Los niños que no sepan la lengua tendrán un conocimiento muy limitado de todo esto.

3. LA EXTINCIÓN DE LAS LENGUAS

El ejemplo anterior tal vez no sea un estudio de la extinción de una lengua, porque el autor y los gitskans mismos tienen esperanzas de que la lengua se mantenga. El de matlatzinca se puede considerar un estudio de desplazamiento porque quedan unos cuantos hablantes de la lengua en un solo pueblo, pero en realidad es difícil delimitar los dos campos. Se trata más bien de una cuestión de enfoque. En seguida presentamos algunas de las consideraciones que hace Dressler (1988) sobre la extinción de las lenguas.

La extinción de una lengua se presenta en comunidades bilingües cuando la minoritaria se deja de hablar y se impone la de la mayoría dominante. El desplazamiento en general se da gradualmente. También se extinguen lenguas en el sentido de que van cambiando, como en el caso del latín y las lenguas romances. Otra forma de extinción es la desaparición total, como en el caso del yuki de California. Lo que ahora se estudia es el caso de desplazamiento y los cambios que se efectúan en la lengua que va siendo desplazada.

Los puristas consideran que los préstamos son una señal de que la lengua afectada va a desaparecer, pero esto no es cierto porque puede tratarse de un enriquecimiento, y las lenguas, en ocasiones, subsisten a pesar de los préstamos. Esta situación, además, no es irreversible.

De todas maneras, los préstamos masivos y unidireccionales sí reflejan que la lengua receptora está en vías de extinción. En los últimos estadios los préstamos no se adaptan fonológicamente sino que se pronuncian como en la lengua dominante. En realidad se trata ya de un proceso de relexificación y al mismo tiempo se empieza a introducir morfología y construcciones de la lengua dominante. Es frecuente que se pierdan los procesos de derivación, y también sucede con frecuencia que, al no construirse palabras nuevas con los recursos de la lengua, se utilicen más préstamos cuando se necesita introducir un término. Por ejemplo, en bretón, en el siglo pasado, se utilizó *dorn-erez* como traducción del francés *batt-euse*, 'máquina segadora'; en el siglo XX otra máquina para cosechar se llama *moissonneuse-batteuse* y el neologismo entra al bretón sin ninguna adaptación fonológica.

Al irse perdiendo la derivación, también se pierden los cambios morfofonémicos. Por ejemplo, en bretón *di-blegañ*, 'desdoblar'; *di-* causa que la /p/ inicial de *plegañ*, 'doblar' se sonorice, pero los semihablantes (los que ya casi no hablan la lengua) dicen *dis-plegañ*, sin utilizar la regla de lenición. O sea que la morfología se vuelve más transparente.

Hay pérdidas estructurales que no parecen ser el resultado de la

influencia de la lengua dominante, como por ejemplo, pérdida de fonemas en algunas lenguas y pérdida de mutaciones consonánticas en bretón. La dirección y jerarquía del desgaste de la morfología de inflexión tampoco se puede atribuir directamente a las estructuras de la lengua dominante que interfieren.

Por lo que hace a fenómenos sintácticos, muchos han llamado la atención al desuso de cláusulas subordinadas. En las lenguas que se están extinguiendo, también se observa que se prefieren formas perifrásticas de verbos en vez de formas conjugadas. El cambio de construcciones sintéticas por analíticas también se produce en cambios normales, como en el caso del desarrollo del futuro *cantar he*, pero el caso de desarrollo de formas sintéticas a partir de las analíticas no se ha observado cuando las lenguas están en proceso de extinción.

Cuando en una lengua se simplifica una parte del sistema, otra se complica. Por ejemplo, se pierden casos pero aparecen preposiciones, se vuelve más fijo el orden de las palabras y aparecen artículos obligatorios. Pero en el caso de la extinción, hay simplificación sin compensación, y además de que la lengua pierde funciones, poco a poco se va dejando de usar y la lengua dominante se habla más. Hay una interdependencia entre el desplazamiento de funciones y el desgaste estructural.

Según Dressler, un síntoma sociológico de desgaste es la falta de reacción purista hacia la interferencia masiva. Los semihablantes no notan las interferencias y los hablantes ya no los corrigen porque consideran que no vale la pena transmitir la lengua.

Una indicación de desgaste es el uso de nombres propios en la lengua dominante. Por ejemplo en bretón los *Franciscos* no se llamaban *François* sino *Fañch* en conversación. Ahora hasta los bretones de clase baja se pueden llamar *François*.

En las lenguas moribundas se usa un solo estilo, el íntimo, que se emplea en la casa. Ya la lengua no tiene otras funciones ni se aplica en todos los ámbitos. Se ha notado que los pidgins también tienen un solo estilo, gramática y léxico reducidos, poca o ninguna subordinación, construcciones analíticas y no sintéticas y falta de inflexión. Por eso se ha dicho que la extinción es lo contrario del nacimiento, si es que del pidgin va a nacer una nueva lengua. Pero también hay diferencias en las situaciones, ámbitos y funciones de un pidgin y una lengua en vías de extinción. También difiere la forma de adquisición de la lengua y la actitud de los hablantes. En las lenguas moribundas hay más variación que en los pidgins. Hay alófonos en forma no consistente, porque los hablantes no corrigen a los semihablantes. En casos de extinción hay alternancia de códigos, pero en casos de los pidgins no se presenta.

Los semihablantes sí suelen tener competencia comunicativa y ade-

más el dominio pasivo es mejor que el activo, por lo que su pobre dominio del léxico y la gramática a veces pasa inadvertido. Por lo tanto, la definición de comunidad lingüística no se puede basar en la competencia gramatical.

No se pueden dar explicaciones sencillas para la extinción de las lenguas. No es sólo que la lengua dominante interfiera lingüísticamente como ya se ha visto. Hay principios de cambio lingüístico que afectan la forma en que las lenguas se desgastan y se extinguen, cambios que no están relacionados totalmente con la lengua dominante. No se puede negar que los cambios socioeconómicos y políticos sean las causas profundas del desplazamiento, pero no son causas suficientes. Las variables microsociológicas no son consecuencia directa de las macrosociológicas, porque entre unas y otras intervienen las actitudes, interpretaciones, identificaciones y acciones de los hablantes. Si no se toman en cuenta todos esos factores no se puede comprender el proceso de extinción.

El estudio más conocido de una lengua en extinción es el de Nancy Dorian de 1981. Se trata del proceso de extinción del gaélico escocés. Es una descripción detallada de un dialecto en el que se consideran su historia y su situación actual, con una descripción de los cambios lingüísticos que se llevan a cabo en la última fase. Dorian estudia la lengua de los viejos, ya que los jóvenes no hablan el dialecto del sur de Southerland que, por otra parte, ha quedado aislado de otras variedades del gaélico.

Southerland era territorio de los pictos. Los escoceses se extendieron hacia el norte y el este y se habló gaélico desde el siglo VII. El picto se extinguió poco a poco. En dos siglos el gaélico se estableció firmemente con el poder de la religión, que iba ganando terreno. Los normandos que llegaron en el siglo IX ya habían sido expulsados en el XIII. Los condes de Southerland empleaban el latín, el francés y el inglés, pero no el gaélico. La casa de Southerland era extranjera, tanto por su lengua como por sus casamientos. En el siglo XVI hubo una aristocracia inglesa y el gaélico no se consideraba aceptable socialmente ya desde el siglo XIV. Sólo lo hablaban montañeses. Los que habitaban las tierras bajas hablaban inglés y eran agricultores; los montañeses hablaban gaélico y eran pastores y ladrones de ganado.

Otro factor era la religión, pues la mayoría de los agricultores eran protestantes, mientras que algunos montañeses continuaron siendo católicos. Después se convirtieron al protestantismo, pero aun así su prestigio no aumentó. Irlanda, Gales y la parte de Escocia donde se hablaba gaélico se consideraban la "orilla" céltica y fueron víctimas del colonialismo y la explotación de los ingleses que modernizaban, centralizaban e industrializaban su territorio.

El poder había estado en el sur de Escocia, pero después de la Unión

pasó al sur de Inglaterra, acompañado por el total desprecio del gaélico. A los montañeses se les consideraba bárbaros y erradicar su lengua se consideraba como el primer paso para que se civilizaran. La educación de los montañeses estuvo en manos de grupos religiosos. Esta política se puso en práctica al principio, pero luego cambió por razones religiosas. Después, la educación pasó a manos del Estado y el dominio del inglés otra vez fue total hasta que poco a poco se reconoció al gaélico como una materia que se podía enseñar en la escuela y podía usarse más tarde como medio de instrucción.

La explotación económica de la periferia montañesa empezó desde la época Tudor, con la tala de bosques para la industria metalúrgica inglesa. La cría de ovejas se convirtió en una nueva manera de hacer dinero en el siglo XIX y esto dio fin a los bosques y dispersó la población gaélica, ocasionando mucho dolor y privaciones. Los ingleses que se fueron a vivir a las montañas controlaron totalmente a los gaélicos. Así, aunque hubiera una mayoría hablante de gaélico, éste pasó a ser la lengua de la minoría, ya que una élite relativamente numerosa de hablantes de inglés se estableció en el territorio a principios del siglo XIX. La resistencia política a la asimilación lingüística tardó mucho en desarrollarse tanto en Escocia como en Irlanda. En el siglo XIX algunos de los hablantes de gaélico se convirtieron en pescadores. La membresía en el grupo era automática y no había movilidad social más que por emigración.

Las escuelas tuvieron un papel negativo en lo que respecta a la lengua, porque no la usaban como medio de comunicación ni la enseñaban, y porque comunicaron a la población una actitud despectiva hacia ella.

Entre los pescadores se usa el gaélico en la casa, en el trabajo y en la religión, y el inglés en la vida pública, en las instituciones nacionales, etc. Hay alternancia de códigos e interferencias del inglés. Hay lealtad lingüística, porque a los que no hablan el gaélico se les tacha de "orgullosos". Los semihablantes son los que han sido educados por abuelos, que son los que lo hablan todavía. Todos saben traducir muy bien. El léxico lo conocen todavía bastante bien. Remplazan casos, por ejemplo el genitivo, con preposiciones. La analogía reduce el número de alomorfos de algunos morfemas como el del plural de los nombres; las funciones sintácticas con una sola función semántica se fusionan (dos pasivos); desaparece una distinción que no tiene el inglés (el género gramatical que se refleja en los pronombres). Los cambios en sí no tienen nada de particular, pero la cantidad de cambios es desproporcionada.

El número del sustantivo y del tiempo del verbo no han cambiado en los hablantes que tienen más fluidez, pero hay mucha variabilidad entre otros hablantes, lo que probablemente constituye una característica de las lenguas en extinción. Ninguno de los cambios gramaticales se basa en

condiciones fonéticas. La edad es claramente una dimensión importante cuando aparecen los cambios.

El inglés tiene genitivo y no vocativo, y sin embargo el vocativo se conserva más que el genitivo, lo que es un ejemplo de la falta de influencia del inglés, aunque el contacto sí desempeña un papel importante en los cambios. El uso disminuido del gaélico, que produjo su adquisición incompleta y se refleja en la especialización de funciones de la lengua, debe ser un factor importante en las diferencias.

Algunos hallazgos de Dorian son negativos, es decir, lo que se ha encontrado significativo para el cambio en otras partes no se encuentra aquí:

1) Estratificación social (no la hay).

2) Hay más comunicación horizontal que vertical, es decir, las diferencias de edad son muy importantes.

3) Cambio fonológico (no hay).

En general, parece posible que sean más bien los factores sociolingüísticos y no los lingüísticos los que distingan los cambios en las lenguas en extinción de los cambios normales. Por ejemplo: uso decreciente de la lengua tanto en términos de funciones como de interlocutores; adquisición incompleta y ausencia de puristas que vigilen la gramática de la comunidad.

El habla de los semihablantes se compara con la de los que están aprendiendo o la de los hablantes de pidgins. Se parece en el vocabulario restringido, la generalización de la morfología (plural) o la pérdida (futuro y condicional), y la falta de algunas transformaciones (pasivo). Pero también hay diferencias: se mantiene la variedad de los alomorfos y permanecen algunas categorías con persistencia semántica indirecta (género). También hay diferencias en áreas distintas a las categorías gramaticales estudiadas, como por ejemplo, algunas relativizaciones. El orden de palabras no cambia. Por otra parte, el conocimiento pasivo de los semihablantes es muy bueno. Con un poco de conocimiento activo pueden interactuar bastante bien.

Campbell y Muntzel (1989) estudian algunas de las consecuencias estructurales de la obsolescencia lingüística. Subdividen las situaciones en las que se da la extinción como: 1) extinción súbita; 2) extinción radical, y 3) extinción gradual. La extinción súbita fue, por ejemplo, el caso de la lengua de Tasmania, que se extinguió por completo principalmente por matanzas. La extinción radical es parecida a la anterior; se trata de represión política, muchas veces acompañada de genocidio, al grado de que la gente deja de hablar su lengua en defensa propia; tal es el caso de El Salvador, donde en 1932, después de un levantamiento campesino que se atribuyó a indios influenciados por comunistas, alrededor de 25 000 indios

fueron masacrados por los soldados e incluso tres años más tarde se hablaba en el periódico y por radio de la necesidad de su exterminio para que no se volvieran a sublevar. El resultado fue que el lenca y el cacaopera se extinguieron y el pipil casi se extinguió. Después de 1970 quedaban unas cuantas personas que recordaban palabras del cacaopera. Ninguno había sido hablante competente, pero se acordaban de palabras aisladas y frases hechas y la fonología empleada era más o menos la del español. El lenca contaba con un hablante que sí había aprendido bien la lengua, por lo que su fonología y su gramática eran nativas, pero no recordaba el vocabulario sin gran esfuerzo. Del pipil todavía quedan algunos hablantes.

La extinción gradual es la que más se ha estudiado y el ejemplo clásico es el estudio de Dorian ya mencionado. La forma de extinción del latín que dejó de hablarse en situaciones familiares, pero se conservó en los estilos elevados no es muy común. Se dio el caso de un chiapaneco que había aprendido de memoria un texto religioso sin saber lo que quería decir y de unos tzeltales del sur, cuya lengua se considera extinguida, que sabían unos rezos muy largos.

Cuando las lenguas se están extinguiendo su estructura cambia, pero la naturaleza precisa del cambio es difícil de predecir. En la fonología es común que desaparezcan algunos contrastes, pero no aquellos que se dan en la lengua dominante ni aquellos cuyo rendimiento funcional es muy alto. Por ejemplo, algunos hablantes de pipil han perdido la cantidad vocálica y confunden la /s/ con la /ts/.

La obsolescencia a menudo va acompañada de reducción morfológica, ya sea reduciendo el número de alomorfos o de oposiciones en los paradigmas; por ejemplo, en ocuilteco, los hablantes no emplean las marcas de dual y plural. Los cambios sintácticos también se han ejemplificado; así, en pipil no se usan los sufijos de futuro, sino construcciones perifrásticas; no se usan los sufijos del pasivo sino la tercera persona del plural. También es común que se abandonen poco a poco los estilos más elevados de la lengua y que ésta se use solamente para ocasiones no formales.

Por último hablaremos de la extinción de algunas lenguas yutoaztecas basándonos en un estudio de Hill (1983) en el que nota mucha variación. En un extremo están las situaciones del serrano y del cupeño (lenguas de California), en los que los últimos hablantes son viejos que saben bien la lengua. En el otro extremo está el náhuatl, que tiene monolingües en unas comunidades y viejos que recuerdan unas cuantas palabras en otras. Hay situaciones intermedias, como la ya mencionada del shoshoni.

Existen factores demográficos que crean una división entre las comunidades de cazadores y recolectores — donde el colapso de la población y

la destrucción cultural son muy rápidos — y las de las poblaciones sedentarias, donde la pérdida de hablantes es gradual. El primer caso se presenta en las lenguas del norte y el segundo en las del sur. También hay dos direcciones en el desplazamiento. En un caso, los repertorios de registros se reducen de arriba para abajo, de manera que sólo queda la lengua de la intimidad y en el otro (semejante al del latín) se abandona la lengua vernácula, y sólo se conserva en estilos elevados. El náhuatl sería un ejemplo del primer caso y el yaqui y el hopi, del segundo. El luisño es un ejemplo de la pauta que se da en el norte, y el náhuatl de la que se da en el sur. La pérdida de población nunca amenazó a las poblaciones del sur, donde el desplazamiento se produce porque la lengua se divide en lengua de solidaridad y lengua de poder. Al principio, el español es la lengua del poder y de los actos públicos; después el náhuatl se vuelve una marca de etnicidad y la gente se hace purista; a medida que la lengua se convierte en código de solidaridad pierde los honoríficos y se vuelve una especie de lengua secreta (véase el capítulo IV).

Tanto en *Speaking Mexicano* como en Hill (1983), los autores consideran que el náhuatl está condenado a muerte. Tal vez su actitud sea realista, pero de todos modos no deja de ser contradictorio incluir precisamente a ésta como un ejemplo de lengua en extinción, cuando es una lengua mayor dentro del país y la lengua indígena que más hablantes tiene. Esto se justifica únicamente si consideramos que está en vías de extinción en esa área. Pero, desgraciadamente, está en vías de extinción en muchas otras localidades (véase Lastra y Horcasitas, 1976-1980). Incluso en la Huasteca, donde hay muchos hablantes, está en peligro (Stiles, 1982). Si las actitudes, tanto de los hispanohablantes como de los hablantes de náhuatl, no cambian es difícil que la lengua sobreviva.

Además, este ejemplo sirve para enfatizar el hecho de que el estudio de la extinción de las lenguas está muy relacionado con el del desplazamiento, y el límite entre los dos es relativo.

En varios países donde hay lenguas indígenas en peligro de extinción se hacen esfuerzos, tanto gubernamentales como privados, para revitalizarlas. El ejemplo exitoso que siempre se da es el de Israel, donde se revivió el hebreo, pero, por supuesto, éste no es un caso muy común. De todas maneras, no cabe duda de que el hebreo ya había dejado de hablarse en la vida diaria y ahora tiene una gran cantidad de hablantes nativos y es la lengua principal de todo el país.

Por esa razón, muchos hablantes de lenguas minoritarias y los lingüistas que se asocian con ellos siempre tienen esperanzas de que las lenguas se puedan revivir mediante su enseñanza en la escuela y sobre todo mediante el cambio de actitudes de parte de los hablantes. En el próximo capítulo hablaremos de la etnografía de la comunicación, es decir, del uso

de las lenguas en diversas situaciones y con diversos interlocutores. En él nos dedicaremos a examinar el uso de las lenguas que no necesariamente se están desplazando, pero sí se encuentran en situaciones donde unas pueden estar siendo dominadas por otras.

LECTURAS SUGERIDAS

Sobre estudios del español fuera de España en la época actual, véase Fontanella (1982).

Sobre la expansión del ruso en la Unión Soviética, véase Lewis (1972). Otro punto de vista sobre las lenguas de la Unión Soviética es Comrie (1981), sobre todo el primer capítulo.

Sobre un estudio detallado sobre la expansión del inglés, véase Fishman, Cooper y Conrad (1977).

Para algunos de los mismos temas que trata Wardhaugh (1987) sobre el colonialismo y la lengua, véase Calvet (1974).

El mejor estudio sobre el desplazamiento de una lengua indígena (el náhuatl de la región de la Malinche, México) es Hill y Hill (1986). Otros ejemplos de los numerosos estudios existentes sobre desplazamiento de las lenguas en México son: Weller (1986), sobre náhuatl, mixteco y tlapaneco en Guerrero; Moctezuma (1987), sobre mayo; Muntzel (1987), sobre ocuilteco; Stiles (1982), sobre náhuatl de la Huasteca. En el texto mencionamos algunos más.

Para bibliografía sobre el desplazamiento de las lenguas de América del Sur, véase Klein y Stark (1985), citado también en el capítulo III.

Un estudio pionero sobre obsolescencia es Swadesh (1948).

Para consideraciones generales sobre la extinción de lenguas en que los hablantes desempeñan un papel, véase Dressler y Leodotter (1973).

VIII. LA LENGUA COMO MEDIO DE COMUNICACIÓN Y SÍMBOLO DE IDENTIDAD

En este capítulo trataremos principalmente sobre la etnografía de la comunicación, pero también sobre otros temas relacionados con la identificación afectiva de los hablantes con su lengua y la relación entre éstas y la etnicidad e identidad y con la solidaridad y el poder. También nos referiremos a las actitudes hacia la lengua y a la interacción comunicativa que está relacionada con éstas. Antes de abordar estos temas nos referiremos al nacionalismo lingüístico que surgió en el siglo pasado, que sigue siendo un ideal que interfiere con el pluralismo lingüístico y cultural, a pesar de que los estados multilingües, como ya hemos mencionado, constituyen una mayoría dentro de las naciones existentes hoy en día.

1. LENGUA Y NACIÓN

Prevalece la idea de que la nación ideal debe ser homogénea. La lengua vernácula se asocia con el pasado glorioso de la etnia que llegó a constituir una nación. El nacionalismo europeo consideraba como un hecho la unidad étnica y lingüística, de manera que la comunidad lingüística se equiparaba con la nación. La creación de un estado-nación dependía, entre otras cosas, del desarrollo de una lengua estándar utilizada en los documentos escritos. La situación lingüística ideal era la del monolingüismo en dicha lengua. Se aceptaba que el individuo aprendiera otras para la comunicación internacional, pero no que hablara un dialecto. La unidad de la nación se relacionaba con la pureza y la supuesta excelencia de la lengua estándar. El uso de una variedad no estándar podía causar la estigmatización.

La lengua es un marcador simbólico de la identidad sociocultural, mediante el cual el individuo puede sentirse miembro de un grupo y los miembros de otro pueden ser discriminados. Ciertos usos de la lengua pueden producir la estigmatización de un grupo por otros, el aislamiento socioeconómico y la extinción de la lengua. La estigmatización se da a

menudo cuando la lengua es un dialecto, particularmente cuando en un estado-nación centralizado se le asigna un gran valor a una lengua estándar escrita y uniforme, que señala la propia identidad (Watts, 1988). Rustow critica la idea del nacionalismo lingüístico y examina la relación entre la lengua y la modernización en un libro de 1967 y en un artículo de 1975. En seguida nos referiremos a sus dos obras.

"Las nacionalidades son sagradas y constituidas por la Providencia", dijo Mazzini con entusiasmo. Toynbee contradijo a Mazzini totalmente: la lengua es un fenómeno humano, cosa que no se puede decir de la geografía. La historia es continua y puede querer decir muchas cosas para muchas personas, pero la lengua divide a los hombres en grupos diferentes. Hay una conexión importante entre la lengua y la modernización. Las comunidades tradicionales sobreviven mejor cuando están aisladas, pero el principio de la modernidad es el de la interdependencia. Más personas hablan entre sí y se escriben unas a otras en la sociedad moderna que en ninguna otra época. Por lo tanto, la lengua es para la sociedad moderna lo que el dinero es para su economía: una moneda de intercambio internacional. A pesar de la crítica de Toynbee, para muchas naciones modernas la unidad lingüística puede ser una posesión valiosa, pero tiene razón al decir que la lengua, por varias razones, no es un criterio adecuado para determinar la nacionalidad.

En primer lugar, la lengua no es algo fijo y la política moldea a la lengua tanto como ésta a la política. Los idiomas fijados por Dante y Lutero establecieron la unidad cultural italiana y alemana a través de siglos de fragmentación política y facilitaron el surgimiento, muchos siglos después, del nacionalismo moderno. Éstos son ejemplos de la lengua que moldea a la política. Pero se dan ejemplos de lo contrario, es decir, de la política que moldea a la lengua: las divisiones lingüísticas en la península ibérica entre portugués, castellano y catalán todavía reflejan los límites dinásticos que se desarrollaron entre el siglo XI y el XV. Los reyes franceses en París extendieron su poder sobre Gascoña, Provenza, Bretaña, Borgoña y otras regiones e hicieron del dialecto del *Île de France* la lengua común del reino.

Consecuencia y causa de un nacimiento del sentido de la nacionalidad fue el renacimiento de elementos latinos (*vs.* elementos eslavos) en Rumania y el desarrollo del *katharevousa* (griego neoclásico). En cambio, en Noruega evolucionó el *landsmaal*, una lengua popular, en oposición al *rigsmaal*, muy semejante al danés.

En Irlanda la causalidad es evidente: los nacionalistas del siglo XX no se rebelaron contra la Gran Bretaña por diferencias lingüísticas, sino más bien trataron de revivir el gaélico para expresar su descontento con el gobierno británico.

En segundo lugar, en la mayor parte del mundo las comunidades lingüísticas no tienen el tamaño adecuado para ser estados-naciones. Sólo en Europa y en el sur y sudeste de Asia hay lenguas que tienen entre cinco y cincuenta millones de hablantes. En casi todas las regiones subdesarrolladas, las áreas lingüísticas son demasiado grandes (como en América hispánica o en el Medio Oeste árabe) o demasiado chicas. En África tropical las comunidades lingüísticas son de menos de un millón de hablantes. Sólo hay una lengua con trece millones (el hausa). Tres tienen seis: yoruba, rwanda, fulani. Hay alrededor de seis con entre dos y tres millones. Irónicamente, los límites postcoloniales han unido a grupos lingüísticos en India. En África algunos grupos lingüísticos se han dividido; por ejemplo, hay hablantes de hausa en Nigeria, Níger, Camerún, Dahomey y Togo.

En tercer lugar, la transición de imperio (imperio colonial) a nación ha traído un cambio total en la actitud hacia la diversidad lingüística. Mientras que los antiguos estados-naciones de Europa encontraron su fundamento más estable en la lealtad étnica y en la unidad lingüística, los imperios coloniales buscaron su seguridad en la diversidad y la mezcla por aquello de "divide y reinarás", por lo que las nuevas naciones tuvieron que enfrentarse a lo que habían hecho los imperios.

Los emperadores Habsburgo y del Imperio Otomano se enfrentaron durante tres siglos y asentaron poblaciones leales en enclaves a lo largo de las fronteras.

Cuando los británicos anunciaron su apoyo a la política sionista y a los asentamientos judíos, prometieron que no se haría nada que perjudicara los derechos civiles y religiosos de las comunidades no judías en Palestina, haciendo caso omiso de que 87% de los palestinos en ese momento eran árabes y 77% pertenecían a la comunidad musulmana suni.

Los franceses duplicaron el tamaño de Líbano en 1920 para transformar un territorio cristiano árabe en otro dividido casi a la mitad entre cristianos y árabes. Es decir, originalmente había cristianos de habla árabe y los franceses introdujeron a los musulmanes. En Siria, donde predominaban los musulmanes de la secta suni, los franceses les dieron autonomía a los miembros de otras sectas. Los funcionarios franceses, al combatir el nacionalismo árabe en Argelia, en la década de los cincuenta, hablaban de "las gentes" de Argelia sin nombrar a los árabes.

Al contratar funcionarios civiles y militares, los gobernantes coloniales se apoyaban en inmigrantes de fuera de los territorios o en minorías locales. Las nóminas de los Habsburgo estaban repletas de nombres italianos, españoles, belgas e irlandeses. Los otomanos reclutaban para el gobierno, cristianos de los Balcanes convertidos al islam e inmigrantes del Cáucaso. Los británicos tenían en India un ejército de sikhs, gurkhas y musulmanes, y en Irak reclutaban a la minoría asiria cristiana.

En cuarto lugar, en muchas partes la división del trabajo por etnias acentuó las divisiones en la época colonial. Las pautas culturales de agricultura de subsistencia no se reconcilian fácilmente con las necesidades del comercio y, por lo tanto, el intercambio entre lugares lejanos y luego la banca y la industria se convirtieron en monopolios de los grupos geográficamente más móviles y diferenciados en lengua, religión y costumbres de sus clientes agricultores. Éstos eran chinos en el sudeste de Asia, indios y musulmanes árabes en el este de África, sirios cristianos en el oeste de África, parsis en Bombay, griegos, armenios, judíos y levantinos en el Cercano Oriente.

Otras pautas económicas y políticas trajeron como consecuencia la importación masiva de africanos como trabajadores para las plantaciones de las áreas tropicales y subtropicales de América del Norte. En Guyana, cuando los negros liberados se fueron a las ciudades, se importó gente de las Indias Orientales. Un siglo después han surgido agrias disputas entre ambos grupos.

En Malaya, los chinos importados para trabajar en las plantaciones huleras y las minas de estaño, y sus descendientes, constituyen hoy en día la mitad de la población.

Los grupos minoritarios de guerreros y administradores, comerciantes o trabajadores agrícolas que dieron estabilidad a los imperios ahora son, en las nuevas naciones, habitantes descontentos o incluso subversivos,

En Turquía, a principios del siglo XX, los armenios fueron masacrados y los griegos trasladados a la fuerza. En 1933 Irak se hizo independiente y se vengó de los asirios. Nasser expropió a griegos y coptos. Sukarno estaba en contra de los comerciantes chinos.

Pero la creencia en que la nacionalidad está ligada a la lengua ha sido una fuerza política en los últimos siglos. Ayudó a la unificación de Alemania y a la de Italia. Apresuró el fin de los imperios de los Habsburgo, del otomano y del ruso. Ha inspirado a los árabes a la unidad y continúa exacerbando a las minorías que no tienen territorio propio, como a los curdos en Irak, a los flamencos en Bélgica y a los mexicanos en Estados Unidos.

El credo del nacionalismo lingüístico afirma que los límites políticos deben coincidir con los lingüísticos. Por lo tanto, los estados multilingües son una aberración y también las fronteras que dividen a un solo grupo lingüístico.

Habría que ver si en los estados modernos hay o no nacionalismo lingüístico, pero esto es difícil porque no hay estadísticas confiables al respecto. Sin embargo, se puede decir que sólo dos tercios de los países del mundo tienen una lengua hablada por la mayoría de la población y menos de dos quintas partes de esos dos tercios son homogéneos en 90%.

Dejando fuera a la América hispánica, a las naciones de habla inglesa y a los países árabes, hay 28 países donde dos terceras partes de la población del estado habla la misma lengua. Los países más homogéneos lingüísticamente, donde las minorías sólo constituyen 10% son siete: Hungría, Islandia, Japón, Malgasy, Malta, Tailandia y Turquía.

¿Por qué es tan raro el nacionalismo lingüístico? Para contestar esta pregunta se tiene que estudiar la evolución de las lenguas modernas y de los estados, y ver cómo éstos se han modernizado. La modernización implica el dominio de la naturaleza, el cual empezó en Europa en el siglo XV y se expandió con la colonización europea y las reacciones contra ésta. Sus implicaciones lingüísticas surgen de la comunicación cada vez mayor. En los lugares donde había dialectos y una lengua estándar, ésta se difundió más y más. En otras partes hay lenguas francas.

En el oeste de Europa se desarrollaron estados lingüísticos de tamaño mediano y se estandarizaron las lenguas vernáculos. En Europa central y oriental la estandarización estuvo en manos de figuras como Dante y Lutero, y de poetas del periodo romántico. En Europa occidental la política influyó sobre la lengua; en el resto de Europa las lenguas se desarrollaron en contra del orden político y esto contribuyó al atraso económico. Pero en general hubo coincidencia de lengua y nación, aunque quedaron numerosas anomalías tales como los alsacianos franceses, las minorías celtas, etcétera.

Bélgica y Suiza son multilingües. En Bélgica la cuestión de la lengua resurge periódicamente entre hablantes de holandés y de francés. En Suiza se ha despolitizado.

Muchas de las naciones pequeñas se integraron a los imperios de Hitler y de Stalin, probablemente por su tamaño.

En otras partes del mundo la unidad lingüística fue importada, como en algunas regiones de Canadá, Australia, Nueva Zelanda y América Latina. Posteriormente otras inmigraciones tuvieron algunas consecuencias lingüísticas, pero en general, hay muchos países homogéneos. No es el caso de Canadá y Sudáfrica y, por supuesto, hay muchas lenguas indígenas que sobreviven en América Latina.

Donde hubo colonialismo sin colonización persisten las pautas anteriores, aunque se haya impuesto la unidad en algunos casos.

Es interesante la carrera de Bandaranaike, jefe político de Sri Lanka, educado como cristiano en inglés y quien, desde Oxford, volvió a Sri Lanka, se convirtió al budismo, se postuló para primer ministro haciendo campaña con el lema "sólo cingalés", y adquirió el poder con la ayuda de los pobres, los tradicionalistas y los granjeros budistas.

Rustow examina las pautas lingüísticas que quedaron después de las colonias en Asia y África y hace la siguiente clasificación:

A. Lenguas que se hablan en más de un país

El ejemplo principal es el árabe, cuya expansión es el resultado del imperialismo musulmán del siglo VII. Hay 17 países independientes, desde Mauritania hasta la Federación de Emiratos Árabes, donde se habla árabe en un porcentaje que va de 98% (Egipto, Jordania, Yemen) a 48% (Sudán) de la población. Las minorías por lo general son musulmanas, sus lenguas no tienen tradición literaria y la gente pertenece a un proletariado rural de pastores y agricultores de subsistencia.

B. Países con una lengua predominante

Hay varios en Asia y muy pocos en África. Madagascar es un país no europeo que sería el ideal de Mazzini. En Asia, dos de los países más unificados lingüísticamente, Corea y Vietnam, se han dividido políticamente; Camboya, Laos, Tailandia y Birmania son casi tan homogéneos como los dos primeros: en Tailandia hay una comunidad china urbana y en los otros hay varias tribus que difieren de la cultura y lengua dominantes. En los archipiélagos, Filipinas e Indonesia tienen problemas en el desarrollo de una sola lengua literaria entre varias lenguas o dialectos relacionados de la familia malayo-polinesia. En Indonesia, el malayo bahasa o indonesio bahasa, lengua franca del comercio, es el candidato indicado, aunque sólo lo habla como lengua nativa una minoría, pero se puede aprender con relativa facilidad. En las Filipinas el tagalo es el favorecido por los nacionalistas, pero tiene que competir con el inglés y el español. En Pakistán occidental el urdu ocupa la posición favorita entre las lenguas indoiraníes del país.

C. Países bilingües

El ejemplo más sobresaliente es Sri Lanka, con 67% de hablantes de cingalés y 29% de tamil. En Malasia también hay dos lenguas principales: chino y malayo, aparte de una pequeña minoría de la India. En Chipre se habla griego (77%) y turco (18%), aunque también hay árabes y armenios. En todos estos casos, la diferencia lingüística coincide con una diferencia de religión, por lo que no es sorprendente que en Sri Lanka, Malaya y Chipre haya habido disturbios y hasta guerra civil.

D. Países multilingües

Hay países donde no existe una lengua mayoritaria ni una lengua franca cercana a todas las lenguas indígenas, sino muchas, habladas en diversas regiones. Uno de estos países es la India, donde se reconocen 14 lenguas mayores y muchas menores; también hay muchos países multilingües en África tropical y del sur, donde sólo 10 de los 38 estados tienen una lengua más o menos común a la mayoría. Existe, sin embargo, una diferencia importante. En India las lenguas mayores las hablan grupos grandes de 10 a 100 millones de personas, mientras que en África hay muy pocos grupos que tengan un millón de hablantes en cada país; al sur del Sahara hay mucha diversidad lingüística. Además, las lenguas de la India tienen tradición literaria mientras que las de África no.

Según Rustow, muchos problemas políticos se exacerban con la independencia. La cuestión de la lengua cobra importancia con la educación. No tiene mucha importancia la heterogeneidad de los analfabetos, pero para alfabetizar es necesario escoger alguna lengua. Con esto se relaciona la lengua del gobierno y la proporción de empleos políticos que le corresponden a cada grupo.

En algunos países se resuelve la cuestión como en Suiza, donde cada cantón es independiente y hay muy pocos que son bilingües. En Finlandia tanto el sueco como el finlandés son oficiales, pero como hay más finlandeses los suecos aprenden finlandés. En la Unión Soviética varias lenguas se utilizan hasta en la universidad, pero los temas técnicos y los mejores trabajos requieren que se sepa el ruso. Los turcos y los griegos se pusieron de acuerdo en un intercambio de población, lo que fue una medida drástica pero efectiva. Éstos son unos cuantos ejemplos de soluciones que otros países podrían copiar.

Desgraciadamente, aunque Rustow nos da ejemplos de la solución de algunos de los conflictos, éstos no son tan fáciles de solucionar y Deutsch (1975) examina algunos en relación con la modernización. Menciona que en Nigeria hubo una guerra civil por conflictos étnicos y lingüísticos, en la que murieron un millón de personas. La independencia de India, en la que no se trataron de evitar los conflictos de lengua, religión y cultura, también costó como un millón de vidas y más se han perdido en otros conflictos.

La lengua, después de la raza, es lo que más identifica a las personas, ya sea para darles privilegios o para hacerlas víctimas de la discriminación. Un individuo no puede cambiar su lengua fácilmente y sus hábitos lingüísticos se manifiestan en cuanto empieza a hablar, pero además la lengua tiene influencia sobre la capacidad del hombre para actuar, comunicarse, organizarse y formar una imagen de identidad.

Los conflictos lingüísticos forman parte de los sociales. Deutsch propone algunas hipótesis que se pueden verificar con estudios de caso; el conflicto lingüística se intensifica:

- 1) Cuando hay diferencias de clase social.
 - 2) Cuando los que tienen ingresos altos también tienen estatus alto y esto se correlaciona con distintas lenguas.
 - 3) En proporción a la inseguridad de la posición de la gente en una clase social.
- Y aumenta:
- 4) Si hay movilidad vertical de las clases bajas.
 - 5) Si las lenguas se correlacionan con la clase social.
 - 6) Si hay correlación entre grupos lingüísticos y grupos de interés.
 - 7) Cuando hay mucha comunicación con extraños y esto tiene importancia para obtener recompensas económicas en una carrera, etcétera.

Si todas estas circunstancias se dan juntas la situación empeora.

Si observamos la relación que se da entre las lenguas y las clases sociales podemos distinguir claramente entre lengua y dialecto. Una lengua se habla en todos los niveles y se utiliza para todas las funciones. El latín, por ejemplo, no era una lengua con todas las funciones en la Edad Media. Los dialectos, por lo general, se usan en funciones "bajas" y en estratos bajos.

El grado de descuido del desarrollo lingüístico en algunos países en comparación con otros es de llamar la atención. La teoría de que la tecnología moderna no se puede expresar fácilmente en lenguas no occidentales se encuentra casi de manera exclusiva en las antiguas posesiones francesas o británicas. Por una extraña coincidencia, esto no lo creen ni los turcos, ni los japoneses, ni los tailandeses, ni los iraníes ni, para el caso, tampoco en Europa lo creen los húngaros ni los finlandeses, daneses o noruegos. Se cree que está bien hacer una traducción de algo científico al húngaro, digamos, pero que sale caro hacerlo al urdu o al hindustani para 150 millones de personas.

En muchas partes, se agrega al trauma del niño de asistir por primera vez a la escuela, el de tener que cambiar de la lengua de la casa a la de la escuela. Esto hace que se retarden las posibilidades que tienen los miembros de las lenguas desfavorecidas para encontrar trabajo. La planificación lingüística se tiene que llevar a cabo junto con un desarrollo de la estructura de los trabajos que la gente puede obtener.

Deutsch sugiere estos indicadores de movilización social:

1) Ver automóviles, aviones, hospitales, etc., es decir, observar las manifestaciones de la vida moderna.

2) Ser público de los medios masivos de comunicación.

3) Votar, aunque sea en donde el voto no cuenta, como en México con el PRI o en la India con el partido del Congreso o en los países comunistas.

Estos tres procesos afectan a la gente y la exponen a la modernización de manera bastante rápida. Hay otros dos procesos más lentos aún:

4) La alfabetización.

5) El cambio de ocupación agrícola a la no agrícola.

Hay otros dos procesos más lentos aún:

6) El cambio de ocupación no agrícola al trabajo asalariado.

7) El asentamiento urbano.

Lo más fácil es contar a la gente que vive en ciudades de más de 20 000 personas. Y por último, está la proporción de la gente empleada en la industria. La movilización social, a la vez que pone a la gente en una posición en la cual la lengua cobra importancia, es más rápida que la asimilación lingüística y esto explica que en un momento dado los grupos se den cuenta de que su lengua no es favorecida por el estado y surjan quejas de grupos que antes no habían llamado la atención.

Muchos países se han vuelto multilingües por la inmigración causada, porque suben los salarios de la población nativa o se importa mano de obra barata para los trabajos que los nativos ya no quieren desempeñar. Esto ha pasado en Estados Unidos y en Europa.

En el mundo moderno ya no se tolera tanto la injusticia social por lo que los grupos minoritarios, a la larga, se pueden independizar. Una Cataluña independiente sería económicamente factible, tanto como Islandia o Dinamarca. Otro aspecto del mundo moderno es la facilidad con que se han llevado a cabo transferencias de población.

Deutsch propone tres soluciones a los problemas del multilingüismo: la primera es la asimilación, siempre y cuando no se deje a los integrados como subordinados, sino que haya movilidad social. La integración se debe implementar poco a poco, de manera que no se afecte la personalidad de la gente al desarraigarla de su familia y amistades. La segunda posibilidad es la separación de los grupos en cantones, es decir, el autogobierno territorial. La tercera es el pluralismo, sistema en que se da a las minorías la posibilidad de escoger entre asimilación y mantenimiento. Se debe proteger la vida humana y dar alternativas a los grupos y a los individuos. Tanto para sobrevivir como para tener autonomía, la política lingüística es de importancia en muchos países.

En vista de la insistencia en el nacionalismo lingüístico, Fishman (1973) se propone examinar el problema. En primer lugar, define algunos

conceptos como el de *nacionalidad*, que presupone al grupo étnico. Las unidades socioculturales que se han desarrollado más allá de los intereses locales forman una nacionalidad.

El *nacionalismo* presupone la solidaridad etnocultural consciente u organizada, que puede entonces dirigirse fuera de su esfera inicial hacia metas políticas, económicas o religiosas.

El "*nacionismo*" es el agrupamiento de valores, creencias y comportamientos que pertenecen específicamente a la adquisición de territorialidad políticamente independiente.

La *nación* es una unidad territorial políticamente independiente que está controlada mayormente por una nacionalidad o cuyo control va en aumento.

El nacionalismo no ha existido siempre, más bien ha habido apego a la comunidad local. El nacionalismo trata de convertir al presente en una continuación racional del pasado, invocándolo para sobreponerse a la fragmentación actual y a la pérdida de identidad.

Las pequeñas comunidades pueden transmitir su unidad y autenticidad por medio de la interacción personal. Las sociedades grandes deben transmitir fidelidad a unidades a gran escala por medio de instituciones de cultura masiva.

Los nacionalismos modernos son un producto de la industrialización. El nacionalismo parece ser la restauración de lealtades etnoculturales después de la destrucción de otras que ya no son funcionales dados los cambios económicos. La integración cultural es una necesidad básica, la tecnología moderna rompe con ella y el nacionalismo trata de restaurar el equilibrio en lo cultural o lo crea en un nivel más alto. Según otro punto de vista, sus ideales son contagiosos y cuando se empiezan a propagar por cualquier circunstancia se extienden inexorablemente.

Según Fishman (1968c), los límites políticos de muchas naciones en vías de desarrollo no corresponden a ninguna unidad étnica cultural preexistente. Por lo tanto, se tiene que crear una identidad a través de símbolos nacionales. La lengua puede ser uno de esos símbolos y entonces se desarrolla para que sea instrumento adecuado de gobierno, tecnología y alta cultura.

Al tratar de que la nación funcione eficientemente se encuentran problemas de lengua, como reconocer a otras lenguas locales aptas para la educación temprana, reservando la lengua nacional para la educación media, conservando a veces una internacional para actividades gubernamentales y educación superior. Poco a poco, la lengua nacional irá desplazando a la internacional y a la postre a las locales. Tal desplazamiento requiere mucha planificación. Las lenguas se desarrollan cuando sus funciones aumentan. El nacionalismo trata de reforzar y mantener una len-

gua más que de seleccionarla; el nacionismo selecciona una o varias que sean efectivas y eficientes.

El mismo Fishman examina la relación entre los países lingüísticamente homogéneos y los heterogéneos. Los homogéneos tienden a ser más pequeños, a tener mayor densidad de población, menos proporción de población agrícola y mayor urbanización. Los países heterogéneos tienen las características opuestas.

Los homogéneos tienen un estatus desarrollado o intermedio, mientras que los heterogéneos son subdesarrollados. Hay correlación entre homogeneidad lingüística y mayor grado de alfabetización y de circulación de periódicos. Hay una relación entre homogeneidad lingüística y la presencia de cristianos en la población. Además, los países lingüísticos homogéneos tienden a serlo también en religión, sea ésta la que fuere. Los países lingüísticos homogéneos tienden a ser aquellos que lograron su independencia antes de 1914.

En resumen, los países lingüísticamente homogéneos, por lo general, son económicamente más desarrollados, más avanzados en educación, más modernizados en política e ideológicamente más tranquilos y estables.

Por ningún motivo estas conclusiones nos deben hacer pensar que la homogeneidad lingüística represente un ideal para Fishman. Todo lo contrario. Su idea de la dignidad de todas las lenguas es central en su gran obra, pero tal vez se exprese mejor en un artículo sobre Whorf de 1982, en el que estudia la influencia de Herder en las ideas whorfianas. Para Herder y para los pluralistas genuinos, uno de los cuales sería el propio Fishman, "las grandes fuerzas creativas que inspiran a toda la humanidad no emergen de la civilización universal sino de la individualidad de las colectividades étnicas separadas particularmente, de sus propias y auténticas lenguas. Sólo si cada colectividad contribuye con su hilo al tapiz de la historia mundial, y sólo si cada una se acepta y respeta porque ha hecho su propia contribución, las nacionalidades se podrán regir por un sentido de reciprocidad, aprendiendo y beneficiándose de las contribuciones de cada una" (Fishman, 1982: 7, traducción de la autora). También dice que muchas de nuestras ideas actuales en las ciencias del lenguaje se deben a Herder. Nos entristecemos de la pérdida de lenguas y de la asimilación de entidades etnolingüísticas débiles. Aunque Herder sea romántico nos atrae como nos atrae Whorf, quien dijo que los que contemplaban un futuro con una sola lengua mundial no le hacían ningún servicio a la humanidad. La cultura occidental ha analizado la realidad a través de la lengua y este análisis sólo se puede corregir por medio de todas las otras lenguas que en su evolución independiente han llegado a otros análisis. Como Herder, Whorf cree que las lenguas y las gentes "pequeñas" del mundo representan

un tesoro de sabiduría y refinamiento. Sólo valorando y compartiendo este tesoro se pueden hacer a un lado los prejuicios y llegar a un universalismo genuino y no al de los imperialistas. Las ideas de Whorf se relacionan con el pluralismo, la democracia cultural, los esfuerzos de mantenimiento de lenguas, el enriquecimiento que trae la educación bilingüe y el apoyo al Tercer Mundo y a la diversidad lingüística.

No debemos, dice Fishman, tratar de escaparnos de los valores, lealtades, sueños e intuiciones, visiones y sensibilidades de Herder y Whorf que fomentaron la apreciación de la dignidad de las pequeñas culturas y las pequeñas lenguas, más bien debemos enorgullecernos de ellas porque nos benefician como individuos, benefician a la lingüística y a la humanidad.

2. ETNICIDAD E IDENTIDAD

La lengua es un marcador de la identidad de grupo, pero también se ha señalado que no es esencial para la identidad continuada. El ejemplo que se suele citar a este respecto es el del irlandés Bernard Shaw, quien decía que Inglaterra e Irlanda eran dos países divididos por el mismo idioma.

Si hemos de hablar de etnicidad, será mejor empezar por examinar lo que el término significa para varios autores. Según Cohen (1978), *etnicidad* y *étnico* se empezaron a usar en los años setenta para algo que hasta entonces se incluía en los términos *cultura*, *cultural* o *tribal*. La categorización de la etnicidad por personas que no son miembros del grupo se opone a la de la propia identidad o identificación de una persona. Lo que sucede es que estas identificaciones son relativas. Antropólogos de la talla de Evans Pritchard usaron denominaciones tradicionales de los colonizadores del Sudán del sur para los nuer y dinka, pero ahora se sabe que los dinka usaban *nuer* para nombrar a éstos, pero ellos mismos se autodenominan *naath* y los dinka se llaman a sí mismos *jieng*, y que en realidad ambas etnias se componen de otros grupos con nombres cuya diversidad e identidad cultural y lingüística se desconocen. El problema de la unidad hace que nos demos cuenta de que las entidades étnicas que se aceptan son arbitrarias o erróneas. Barth se dio cuenta de este problema y decidió considerar a la etnicidad como un proceso subjetivo de identificación del grupo, en el que la gente usa nombres para definirse en su interacción con otras etnias.

En términos ideológicos, "tribu" es un concepto colonial derivado del latín *tribus* que designaba a los bárbaros de las fronteras del Imperio Romano. La etimología explica el significado del término en la cultura occidental y su relación con el expansionismo imperialista y la dicotomiza-

ción de los pueblos del mundo en civilizados y no civilizados. Bajo esta perspectiva, las divisiones dentro de las sociedades no civilizadas son "tribus", y las que se encuentran en las nuestras, "etnias".

En sociología, donde el término se usa más, la etnicidad se ve como un conjunto de rasgos socioculturales que diferencia a unos grupos de otros. Barth hace un resumen de las definiciones antropológicas, que constan de cuatro elementos: 1) una población que se perpetúa biológicamente; 2) el compartir valores y formas culturales; 3) un campo de comunicación e interacción, y 4) un agrupamiento que se identifica y es indistinguido por otros como una categoría diferente de otras del mismo tipo.

También se ve a la etnicidad como un resultado de las interacciones de grupos en el que hay diferencia de poder entre uno dominante y otros minoritarios. Desde esta perspectiva, es un aspecto de la estratificación social.

En resumen, la etnicidad como se usa actualmente en antropología, expresa un cambio en contextos interactivos multiculturales y multiétnicos en el que se concentra la atención en una entidad o grupo étnico que está marcado por ciertos rasgos culturales y sociales en común. Los criterios de membresía por miembros y no miembros pueden ser los iguales o distintos, y la creación y mantenimiento de un límite étnico es un aspecto importante del fenómeno. El factor que señala la identidad étnica puede ser cualquier objeto o comportamiento que la gente tenga en común. Es decir, la etnicidad es una serie de dicotomías de inclusividad y exclusividad del tipo nosotros/ellos. Es una serie de identificadores culturales usados para clasificar a personas en grupos que se expanden y contraen en relación inversa a la escala de inclusividad y exclusividad de la membresía. Lo importante es señalar que los límites no son estables, son múltiples y a veces se sobreponen y no existen fuera de las relaciones interétnicas.

La etnicidad es una categoría mayor que la de minoría/ mayoría, ya que estos dos últimos términos se refieren a relaciones donde hay estratificación, pero las etnias pueden existir en igualdad de condiciones.

En las sociedades plurales las etnias están organizadas políticamente y tienen instituciones o estructuras unidas por alguna fuerza de estratificación social. El problema está en que casi todas las sociedades modernas son multiétnicas, por lo que el concepto de sociedad plural sobra. El concepto de etnicidad implica de alguna manera la aceptación de multiétnicidad y el de tribu se ve como el de una sociedad aislada, lo que en realidad siempre fue un fenómeno poco frecuente.

Los grupos étnicos ofrecen una membresía que sirve para aminorar las tensiones creadas por la falta de correspondencia entre persona y rol. Cada persona se relaciona con su grupo étnico de muchas maneras. Se

socializa de manera que siente que este conjunto de membresías son parte de sí mismo. Lo relaciona con otros mediante criterios de adscripción que definen su identidad y le dan un sentido de destino compartido con "su pueblo". Este sentido de pertenencia contrarresta el aislamiento de las personas que tienen que interactuar dentro de los límites de diferenciación que tienen los roles en las sociedades complejas.

Por su parte, Smolicz (1981) se refiere a los valores básicos (*core values*) que se pueden considerar como los componentes fundamentales de la cultura de un grupo. Puede haber más de un valor básico y hasta pueden tener importancia relativa. Por ejemplo, el italiano es un valor básico para la cultura italiana, pero entre los italianos rurales del sur la importancia de la familia es mayor que la de la lengua. Los polacos son ejemplo de una cultura donde la lengua nativa tiene el estatus de un valor básico central. Durante el siglo XIX, cuando el país fue repartido entre tres poderosos vecinos, la lengua adquirió importancia puesto que fue perseguida. Hoy en día no se le persigue, pero durante el dominio comunista se fortaleció la religión católica, que se identificó con la etnicidad desde la época de los conflictos con la Prusia luterana y la Rusia ortodoxa. El papel de la religión en Polonia se asemeja al que tuvo en Grecia la fe ortodoxa, donde la nación se ha refugiado en ella para oponerse al diluvio islámico. En términos generales, se puede decir, que la presión externa sobre un grupo hace que éste se defienda y surjan valores que se ven amenazados por la asimilación.

Los valores se pueden definir en términos del sistema social con el que los miembros se identifiquen. La relación entre el sistema social y los valores se da por medio de la identidad de grupo que los miembros sienten porque comparten los mismos valores, y se ha denominado *solidaridad*. Tal identificación colectiva se distingue de la que enlaza al individuo con su grupo y sus valores mediante un sentido personal de pertenencia que se llama *lealtad*. Éste es el punto de vista de los psicólogos sociales y de la mayor parte de los autores que estudian la identidad étnica. Uno de éstos, por ejemplo, habla del sentido indisoluble e íntimo de identidad con el grupo y no con el de la sociedad mayoritaria ni con el mundo. La etnicidad relaciona elementos del pasado y del futuro: los miembros del grupo son mis antecesores, mis contemporáneos y mis descendientes. La identidad es individual pero existe sólo en interrelación con los valores culturales del grupo. Se trata de las actitudes de la persona hacia los valores básicos de un grupo social en particular. La identidad étnica cultural, por lo tanto, es un fenómeno que experimentan tanto los grupos como los individuos: el fenómeno colectivo es aceptado por los individuos que saben que su actitud la comparten otros miembros del grupo.

En una sociedad plural, el sistema ideológico de cada grupo étnico

incluye creencias sobre el valor de su cultura como una entidad distintiva y sobre la naturaleza de la interacción que debe haber entre el grupo y otros. Cuando la lengua se vuelve central en una cultura y si el sistema de la mayoría incluye la idea del monismo lingüístico, el individuo tendrá problemas. La construcción de un sistema étnico personal depende de la relación entre los valores del grupo dominante y el dominado.

En una sociedad democrática se excluye la posibilidad de estabilidad por medio de la coerción. Para que haya consenso, la sociedad multicultural debe poseer ciertos valores supraétnicos comunes a todos los grupos. La aceptación de la diversidad por el grupo mayoritario y por la sociedad entera puede convertirse en un valor supraétnico sin el cual no puede existir una sociedad multicultural.

Le Page y Tabouret-Keller (1985) dedican todo un libro a la relación entre la identidad étnica y la lengua. Tratan de ver la relación entre la actuación y la competencia de los hablantes, es decir los sistemas que han construido que motivan lo que dicen y que usan para proyectar su concepción de sí mismos en relación con el mundo en el que sienten que viven y las estructuras sociales que contiene, y por otra parte, entre la actuación y los estereotipos, abstracciones y modelos que se tienen de la lengua. Llegan a la conclusión de que todos los elementos lingüísticos están marcados socialmente, ya que un individuo los utiliza porque siente que tienen significado social y no sólo semántico, en términos de la manera en que el individuo desea proyectar su universo e invitar a otros a compartirlo.

Estos autores analizan los grupos sociales con los que se asocia la lengua: nación, raza, etnicidad. Pero no siempre se asocian y los grupos lingüísticos no son isomórficos con raza ni con grupo étnico. La relación es más compleja porque, en primer lugar, ninguno de los tres conceptos: raza, grupo étnico, lengua se pueden definir claramente desde fuera. Más bien, cada concepto lo formamos como individuos y en la medida que proyectamos nuestros conceptos en quienes nos rodean y establecemos redes de suposiciones compartidas, se determina la naturaleza de los grupos en nuestra sociedad.

Los grupos nacionales, étnicos, raciales, culturales, religiosos, de edad, sexo, clase, casta, educación, etc., tienen connotaciones lingüísticas. Los límites de los grupos pueden coincidir y esto varía de una sociedad a otra y los individuos los perciben de manera diferente. Hay una tendencia en algunos países a tratar de equiparar la conciencia étnica con la nacional y a utilizar la lengua como instrumento para este propósito a través de la educación. Por el contrario, otros grupos han tratado de proteger el pluralismo cultural y asegurarse de que las lenguas y las culturas de las minorías se respeten.

La sociolingüística se ha ocupado de las formas en que la variación

lingüística, dentro de una comunidad, o por contacto entre comunidades, se puede correlacionar con factores sociales de diversa índole. Le Page considera la variación como norma y cree que la lengua es idiosincrática y trata de arrojar luz sobre la manera en que conceptos tales como una *lengua* o una *comunidad* se forman mediante los actos de identidad que los individuos llevan a cabo dentro de sí mismos y al comunicarse con otros. Los ejemplos están tomados de comunidades del Caribe y de grupos descendientes de caribeños que viven en Londres.

La palabra *identificar*, según estos autores, tiene dos significados: por una parte, *seleccionar* como seleccionamos a una persona o una categoría o ejemplo, y por otra, reconocer a una entidad como parte de otra mayor. En este último sentido podemos identificarnos con un grupo, causa o tradición. Aquí los autores se ocupan de los dos significados, tratando de ejemplificar cómo los actos de identidad en el primer sentido están en relación simbiótica con los del segundo, es decir, de qué manera la actitud idiosincrática de un individuo refleja actitudes hacia grupos, causas y tradiciones, pero se restringe por algunos factores que se pueden identificar, y cómo la identidad de un grupo es el resultado de las proyecciones que los individuos hacen de los conceptos que cada uno tiene sobre el grupo.

En este terreno no se puede llevar a cabo un trabajo sociolingüístico del tipo en el que se prueban hipótesis cuando se llega de fuera sin ideas preconcebidas sobre las divisiones que existen dentro de una sociedad. Para Le Page es esencial recalcar que los grupos y sus atributos lingüísticos no existen más que en la mente de los individuos.

El deseo de solidaridad o de individualidad ha sido demostrado una y otra vez por Labov, Trudgill y Milroy y por Le Page y Tabouret-Keller. En comunidades monolingües concentradas no hay mucho de dónde escoger, pero como la lengua cambia, un individuo puede adoptar los cambios o no, dependiendo del grupo con que se quiera identificar. Es muy común que la lengua de movilidad social sea diferente de la de la casa; a veces la oportunidad se alcanza pasando un examen y esto quiere decir volverse bilingüe o bidialectal o aceptar que el habla de la casa está "mal" y se debe rechazar. Los conflictos que surgen cuando las normas de los examinadores requieren el rechazo del uso familiar son evidentes en muchas sociedades, incluyendo a la mayoría de los países de habla criolla. Por otra parte, se dan casos de niños bilingües o trilingües que usan una variedad en la casa y otra en la escuela, y en otros lugares sin problema. Hay habilidad para ajustarse, pero no siempre es posible. Oímos cosas nuevas en términos de lo que sabemos, de los modelos que hemos construido. Las unidades son iguales o diferentes. No podemos oír los contrastes de otra lengua si no contrastan en la nuestra. Pero si las diferencias son muy gran-

des o las asociaciones culturales muy importantes construimos un nuevo modelo y los niños tienen mayor facilidad para hacerlo. Las fuerzas que promueven la concentración son: la interacción diaria en la comunidad; la amenaza exterior o cualquier peligro que conduzca a un sentido de causa común; un modelo poderoso como un poeta, un grupo de prestigio, escrituras religiosas o de otra índole; la escuela.

Hay un proceso de difusión y, en las circunstancias apropiadas, de concentración o convergencia hacia normas vernáculas. Después, tal vez bajo la influencia de la literatura o de los medios de comunicación, hay concentración hacia normas más regionales y luego se institucionalizan las normas de prestigio como lenguas estándar que forman la base de la educación y pueden convertirse en normas prescriptivas. Encontramos prestigio o estigma según como se haya marcado el grupo y la gente piensa que su habla es "buena" o "mala" intrínsecamente y que no cambia.

Vemos que en el Caribe han surgido muchos sistemas a partir de la misma situación sociohistórica de colonización y esclavitud. Los criollos tienen rasgos en común, pero también otros particulares a cada uno.

La gente cree que vive en un mundo de grupos étnicos o raciales. La idea de raza no es muy útil en biología humana, pero el término es muy usado en el pensamiento estereotipado de la gente. Hay estereotipos que se basan en aspectos de la apariencia y en ideas erróneas sobre genética; en éstos se fundan las bases "raciales" de la etnicidad.

La persistencia de varias clases de límites culturales y de distinciones "raciales" es notable y puede reforzarse por la religión, el sistema político, el educativo, la organización económica, la social o cualquier otro factor. El equiparar raza con cultura o lengua es erróneo en términos biológicos.

Un grupo de gente se nombra de acuerdo con su lugar de origen, como los americanos; por su ascendencia: tribu de Judah; por sus características físicas: negros; por sus tradiciones: cristianos. Su comportamiento lingüístico se designa por un adjetivo formado por el término del nombre para lengua: *englisc gereord*, 'la manera en que hablaban los anglos'; *lingua franca*, 'la manera en que hablaban los francos en el Mediterráneo'; *bahasa Malaysia*, 'la lengua del país de los malasios', *papia cristang*, 'la lengua de los cristianos' (de Malaca). Los adjetivos se usan como nombres y los nombres denotan a la lengua y al grupo.

Le Page y Tabouret-Keller proponen que la autoadscripción va acompañada por síntomas lingüísticos. El problema está en considerar como si fueran el mismo fenómeno la autoadscripción y la identidad étnica. El grupo o grupos con los que queremos identificarnos pueden ser muchos y variados y algunos no tienen componente étnico.

La etnicidad es una extensión de la familia o tribu, pero es un concepto que significa cosas un poco distintas para cada miembro de un grupo.

Cuando un grupo vive aislado parece muy homogéneo, muy concentrado en sus características genéticas y culturales y en su lengua. Por su apariencia, una población así ha servido de modelo para que la gente asocie raza, etnicidad y lengua.

Los grupos nacionales, étnicos, raciales, culturales, religiosos, de edad, sexo, clase social, casta, educación, posición económica o geográfica, ocupación, etc., tienen connotaciones lingüísticas. El grado de concurrencia de los límites varía de una sociedad a otra. En algunos países el nacionalismo y la etnicidad van juntos. En otros hay pluralismo cultural y se trata de conservar las lenguas y las culturas de las minorías por respeto a los individuos y grupos que las hablan, y porque se considera que el pluralismo cultural da fuerza y no debilidad a una sociedad. Probablemente, la mejor manera de lograr uniformidad lingüística y cultural es no dar importancia a las minorías ni apoyarlas ante alguna amenaza externa. Pero dentro de una sociedad varios grupos se desarrollan y a veces son muy tenaces; lo mismo pasa con algunas lenguas. Los estereotipos se forman y declinan y los papeles que desempeña cada clase de grupo en la formación y mantenimiento de otro son muy complejos y variados.

Según Fishman (1985), la etnicidad no ha sido bien definida en las ciencias sociales. Se refiere al sentimiento y expresión de la continuidad cultural colectiva, es decir, sentir y expresar unión con colectividades que tienen profundidad histórica, orígenes ancestrales y, por lo tanto, los dones, responsabilidades, derechos y obligaciones que de ahí derivan.

Tanto el antiguo Israel como la antigua Grecia concebían al mundo como una serie de etnias con diferentes esencias biológicas y por lo tanto historia o misiones propias. Esta concepción es común en casi todo el mundo. Esta esencia es trascendental y sobrehumana y la lengua es parte de la concepción religiosa, ya que las deidades hablaban a cada etnia en su propio idioma.

Además de esta manera de pensar, hay otra que dice que las etnicidades se pueden trascender. Esta idea se remonta por lo menos a Platón y se encuentra en algunos teóricos cristianos modernos, en los marxistas y en los capitalistas clásicos.

El pensamiento hebreo se preocupa por la perfectibilidad de la etnicidad hebrea y se piensa que la etnicidad santificada ennoblece, da fuerza, cura y satisface. En Europa se cree que la diversidad es natural y humana, que la ausencia de diversidad conduce al empobrecimiento.

La democracia permite que se sea ciudadano del mundo más que de una colectividad étnica, pero al mismo tiempo garantiza el derecho de cada individuo a conservar su propia continuidad étnica. Hay teorías autóctonas que gravitan sobre el lazo que une a la lengua con la etnicidad. Los

objetivistas reducen el misterio a las necesidades de lo militar y lo económico, y la escuela prepara reclutas para ambos campos.

El racismo clasifica las diferencias en orden de mejores a peores. La etnicidad puede vivir y dejar vivir, el racismo proclama esclavitud o muerte para el inferior.

Estos comentarios no son una simple defensa de la etnicidad. Ésta es capaz de excesos, corrupción e irracionalidad. El propio racismo es uno de los excesos a los que puede llevar la etnicidad. Étnico se refiere a la especificidad cultural que define a un pueblo o nacionalidad; *ethnos* es el término griego para traducir *goy*, y *laos* es el que traducía *am* del hebreo en la versión griega de la Biblia. Se asocia *goy* con los no judíos y hay en la palabra *ethnos* una asociación de lo étnico con lo pagano. En Estados Unidos lo que no se refiere a la mayoría angloamericana es lo étnico, lo de los otros, los fuereños, las minorías en general.

Por su parte, Edwards (1984) difiere bastante de la opinión de Fishman. Se refiere a países como Estados Unidos, Alemania Occidental, Gran Bretaña, Suecia, Australia y el Canadá, que son multiculturales porque contienen poblaciones de inmigrantes o indígenas que difieren cultural y lingüísticamente de la cultura mayoritaria que se ha desarrollado en el curso de la historia. En esta época el contacto entre la mayoría y las minorías es inevitable; a veces hay grupos que se mantienen segregados pero sólo por un tiempo. Los puntos de contacto dan lugar a comparaciones y a evaluaciones, estereotipos y prejuicios; la comparación social en una sociedad heterogénea es natural. Hay dos posibilidades, o mejor dicho, dos extremos para las minorías: sumersión y segregación. La segregación impuesta es inmoral y si se la impone el grupo mismo no es más que pasajera, para después ponerse en contacto con la mayoría. Ese contacto es necesario, porque si no ¿para qué emigraron? La primera generación no tiene mucha relación con la mayoría, la segunda es bilingüe y se va pasando al grupo mayor y la tercera se asimila aunque puede añorar ciertos aspectos de la cultura. Sin embargo, la llamada nueva etnicidad, en general, es característica de una élite.

Se puede decir que hay grupos que quisieran estar segregados y al mismo tiempo participar en lo positivo de la sociedad mayoritaria si se pudiera. Pero siempre hay presiones para que se asimilen.

Edwards está de acuerdo con Fishman en que el bilingüismo estable no se puede mantener sobre la base de acción ilimitada entre minorías y mayorías. La interacción es deseable, pero destruye la continuidad lingüística de las minorías.

La diversidad cultural estable se paga cara. Indica la posibilidad de que la continuidad etnolingüística dependa de un pluralismo estático y compartimentalizado que no va de acuerdo con lo que ha sucedido histó-

ricamente. También sugiere que el pluralismo cultural y la democracia no van juntos. En resumen, Edwards considera que el pluralismo cultural hasta cierto punto es separatista. Parte de la dificultad es que el énfasis en la lengua puede hacer que los escritores no se den cuenta de otros aspectos de la etnicidad. La asimilación tiene la connotación de conformidad a la cultura dominante y completa homogeneización.

Parece que hay aspectos de la etnicidad que se van descartando, pero otros son privados y se conservan. Unos elementos declinan y otros no, lo cual refleja un ajuste social; indica un deseo de alejarse de la segregación sin sumergirse por completo. El proceso de asimilación es emprendido por las minorías mismas. Los grupos étnicos son más partidarios de la asimilación de lo que los planificadores del lenguaje creen.

La lengua es un marcador de identidad de grupo. Así lo han considerado muchos autores, pero también se ha señalado que no es esencial para la identidad continuada. El desplazamiento refleja el cambio sociopolítico y éste opaca cualquier esfuerzo que se haga por la lengua misma. Esto no quiere decir que la lengua no pueda ser importante en movimientos nacionalistas, pero sólo cuando tiene aún cierta función comunicativa especial. Los movimientos para revivir una lengua son artificiales en vista de la realidad histórica; no se puede revivir una lengua si no hay por lo menos algún territorio donde se mantenga. Sin embargo, existe una identidad irlandesa sin la lengua. Hay identidad y a nadie le interesa hablar el irlandés.

Se puede decir que la lengua tiene valores comunicativos y simbólicos y que éstos coexisten, pero el simbólico puede sobrevivir aunque ya no exista el comunicativo. Cualquier política que quiera producir consecuencias sociales debe tener bases firmes para que no sea sólo una moda. Los miembros de los grupos étnicos de Estados Unidos no se resisten a la asimilación; hay líderes que a lo mejor ya están alejados de los sentimientos de la mayoría. Los intelectuales siempre favorecen la etnicidad, pero son una minoría dentro de otra. La mayoría es más tolerante de la diversidad cultural que antes.

La ley de educación bilingüe de 1977 en Estados Unidos fue una respuesta a los líderes más que a un movimiento popular. La educación bilingüe es transicional en ese país aunque algunos líderes quisieran que se instituyera una pluralidad cultural permanente. Edwards cree que la etnicidad debe dejarse en manos de los grupos étnicos sin que el gobierno se mezcle para nada. Esto presupone verdadera tolerancia para que los grupos se definan como quieran. Edwards afirma que es muy difícil hablar de estos temas objetivamente y que siempre se hace en términos de "nosotros" vs. "ustedes". La identidad es una cuestión personal en la que la gente se define como quiere, según las circunstancias. El tratar de revivir

una lengua o promover su uso no puede recuperar un modo de vida en el que la lengua se usaba regularmente; los deseos románticos de recobrar el pasado reflejan deseos de "étnicos" muy bien asimilados.

3. PODER Y SOLIDARIDAD

Como hemos visto, las etnias en buena parte no son más que minorías dentro de la mayoría de los países modernos. El estudio de las relaciones entre los hablantes de las lenguas dominadas y las dominantes a veces se denomina estudio de la lengua y el poder. Un especialista connotado en ese campo es O'Barr (1984), quien examina la relación entre la lengua y el poder en las situaciones sociales y en los contextos culturales, en la interacción y en la alfabetización y también se refiere a la posibilidad de una lengua mundial y a las cuestiones políticas que refleja.

La política lingüística de un país refleja la estructura de poder y la jerarquía social de la población. No hay una sola manera de relacionar la lengua con el poder. Cuando uno se dirige a alguien la relación expresada refleja la jerarquía social existente, pero, al mismo tiempo, la selección afecta la relación. De igual modo las políticas del lenguaje afectan el acceso a las instituciones públicas, al éxito económico y al bienestar de la sociedad.

Las actitudes hacia la lengua operan para definir sistemas de categorización social que también se relacionan con las oportunidades políticas y económicas existentes. La gente tiene ideas categóricas sobre algunas pautas lingüísticas y éstas afectan sus juicios sobre los individuos y las oportunidades que se les brindan.

Hay grupos que protegen los derechos de las minorías, que tratan de cambiar la política del gobierno para que los hablantes tengan derechos en la sociedad mayoritaria. La otra alternativa de las minorías es asimilar-se, como ya mencionaba Edwards (1984).

También a nivel internacional se relaciona el control con la lengua. Quien habla más en una conversación ordinaria tiene una forma de ejercer control y aunque está bastante estudiado el asunto de los turnos, que son ordenados, la relación entre la lengua y el poder en la interacción individual se ha investigado poco.

También hay relación entre la alfabetización y el poder. Cuando una sociedad se alfabetiza se empieza a estratificar, porque sólo la élite aprende a leer y a escribir. Algo semejante sucede ahora con las computadoras: los que las emplean tienen acceso a más información. Mundialmente el

estatus de una lengua tiene que ver más con la política y la economía que con el número de hablantes. Las lenguas artificiales no son muy aceptadas.

Las personas se comunican por medio de la lengua. Como no todos hablamos la misma lengua ni la misma variedad, resulta que la comunicación se restringe a los que se pueden entender. Los intérpretes tienen ventaja política. Los que sólo hablan una variedad no estándar están en desventaja política. La lengua puede erigir barreras que limitan la comunicación y refuerzan la inferioridad social y política.

Hay mucha relación entre lengua y poder y las formas de tratamiento y cortesía que refleja en el habla quien ostenta el poder. Brown y Gilman (1961) hicieron una contribución pionera en estos estudios, en su artículo "The pronouns of power and solidarity". Examinan en lenguas como el francés, el alemán, el italiano y el español los dos pronombres que se usan para dirigirse a una persona, los equivalentes de *tú* y *usted*. Se originan con el latín *tu* y *vos*. En latín sólo se usaba *tu* en el singular. El plural *vos* se empezó a dirigir al emperador en el siglo IV, cuando había dos emperadores, uno en el este y otro en Roma. Las palabras dirigidas a uno iban dirigidas a los dos. El uso de *vos* pudo haberse debido a este hecho o a que las personas reales a veces usan "nosotros". En todo caso, el uso se extendió después a otras personas poderosas y entre el siglo XII y el XIV se fijó.

Se puede decir que una persona tiene *poder* sobre otra si puede controlar su comportamiento. La relación de poder existe por lo menos entre dos personas y no es recíproca en el sentido de que las dos no pueden tener poder en la misma área de comportamiento. La semántica del poder tampoco es recíproca: el superior usa *tú* y recibe *usted*.

Hay muchas bases de poder: riqueza, edad, sexo, rol en la iglesia, estado, el ejército o la familia. El *usted* entró como una forma de tratamiento para el poder principal del Estado y luego se generalizó. Para usar las dos formas se necesita que haya una estructura social con rangos para cada individuo. Durante la época medieval y posteriormente, los iguales de las clases altas usaban *usted* entre ellos y los iguales de las clases bajas usaban *tú* para dirigirse el uno al otro. Esto continuó durante siglos, pero poco a poco surgió *tú* para la intimidad y *usted* para la formalidad. Ésta es la dimensión de solidaridad que ganó terreno durante el siglo pasado. El *tú* se usa para expresar solidaridad y el *usted* cuando no la hay. Queda un residuo de la relación de poder en el sentido de que el que inicia el uso del *tú* es el que tiene más "poder".

La semántica de poder con el uso no recíproco de los pronombres se relaciona con una sociedad estática donde el poder se distribuye por nacimiento. La semántica de la solidaridad recíproca ha surgido con la movilidad social. En la época de la Revolución Francesa se atacó el *vous* y todos usaban *citoyen* y *tu*. Después la solidaridad declinó y se volvió a

usar el *vous* no recíproco. Los autores examinan el uso de los pronombres en algunas obras literarias famosas en las que el cambio al pronombre familiar denota un cambio de sentimientos.

Brown y Ford (1961) examinan la situación en el inglés, donde las formas de tratamiento son el nombre de pila y el título con el apellido. Funcionan de tres maneras: nombre recíproco, título y apellido recíproco o el uso no recíproco de las formas. Lo más íntimo es el uso del nombre. Si la relación es asimétrica, el superior usa el nombre y el inferior el título. El uso de estas formas es muy parecida al de los pronombres equivalentes a *tú* y *usted*.

Las formas de tratamiento en español han sido examinadas por diversos autores. El trabajo de Silva Fuenzalida (1955) sobre el español de Chile tiene el mérito de la originalidad, pues es anterior al clásico de Brown y Gilman (1960). Solé (1970) se refiere al español de la Argentina, Perú y Puerto Rico. Esta misma autora examina en un artículo de 1978 la aplicación de estos estudios a la enseñanza del español. Lavandera (1981b) examina los significados estilísticos de la variable uno/usted-vos en el español de Buenos Aires. Weinerman (1976) también estudia el español de la Argentina, pero su enfoque es histórico. Analiza 28 obras de teatro de la primera década del siglo XX y encuentra diversidad asociada de manera sistemática con diferencia regional, de clase y de tipo de relación social en el uso de los pronombres personales de segunda persona de singular. Pero la cortesía no se reduce a formas de tratamiento sino que tiene otras actualizaciones lingüísticas, algunas muy complicadas, como el uso de reverenciales en el náhuatl que Hill y Hill (1986) describen tan bien en su libro sobre el mexicano.

Probablemente el trabajo más general y más conocido sobre cortesía es el de Brown y Levinson (1978 y 1987), quienes dan por hecho que la teoría de Grice sobre la conversación y sus máximas es correcta. En el trabajo original usaban el marco de la semántica generativa que ya no se usa, pero que tuvo el mérito de hacer evidente la relación entre la gramática y la pragmática. También tomaron en cuenta la teoría de los actos de habla. Parte de los datos son intuitivos y parte elicitados y están tomados del inglés, el tzeltal de Tenejapa (México) y el tamil.

Brown y Levison utilizan el concepto de humillación de las descripciones etnográficas. La idea principal es que unos actos amenazan la dignidad de la persona, por lo cual se requiere utilizar formas más corteses, como reverenciales junto con pedidos. Si no se comunica la amabilidad algunos actos se interpretan como agresivos.

El uso de los pronombres semejantes al *tú* y al *usted* se parece a la costumbre, en unas aldeas tamiles de la India, de intercambiar comida por servicios. En relaciones de igualdad las castas intercambian comida coci-

nada; en relaciones de dominación la casta más alta suministra comida y la baja, servicios. Los servicios son como el pronombre tú y la comida como el usted.

El estudio de la interacción continúa revelando la importancia de la cortesía. Es necesario estudiar la interacción en muchas culturas. Por ejemplo, no se sabe hasta qué grado la organización de la conversación es universal.

El papel de la cortesía en la pragmática está cambiando, según Brown y Levinson. La teoría del significado se bifurcaba en semántica y pragmática ya que, según Grice, lo que se dice es sólo parte del significado. La proposición no es más que una base para interpretar este último. Lo indirecto es un fenómeno muy estudiado. Para explicarlo, Brown y Levinson escribieron su teoría sobre la cortesía, y algunos autores consideran que la cortesía es central dentro de la pragmática.

Brown y Levinson creen que gracias a un trabajo se estudiarán más las expresiones de las relaciones sociales. Por ejemplo, se sabe ahora que las relaciones sociales influyen en las variables sociolingüísticas más que la pura formalidad interpretada como atención a la manera de hablar. Las variables fonológicas y morfológicas dependen, según ellos, de los actos que amenazan con ser humillantes.

El propósito del trabajo de estos autores es describir algo que les llama la atención: la semejanza que existe entre las oraciones en lenguas no emparentadas. Es algo que parece muy irracional, pero la cortesía debe ser racional y ésa es la raíz de tales semejanzas. Las pautas pragmáticas deben coincidir con las de las relaciones sociales.

4. ETNOGRAFÍA DE LA COMUNICACIÓN

La etnografía de la comunicación es un campo que Hymes empezó a desarrollar en 1962, con la publicación de un artículo intitulado "Etnografía del habla". Cuando los lingüistas describen una lengua no se ocupan de sus usos, y tampoco los etnógrafos se habían ocupado mucho de ese aspecto. Por eso Hymes propone estudiar el uso de la lengua en la vida social. Posteriormente el mismo Hymes editó, junto con Gumperz, un fascículo del *American Anthropologist* en 1964, en el que escribe una introducción a lo que ahora llama etnografía de la comunicación. Otra publicación importante fue el libro editado por ellos mismos en 1972, *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*, que incluye otro trabajo de Hymes en que aborda el mismo tema. En este mismo libro se incluye un manual de Sherzer y Darnell. Posteriormente se han

publicado muchísimos trabajos más, tanto en colecciones como en revistas, y recientemente apareció un libro de texto sobre estos temas de Saville-Troike (1982) en el que nos basaremos, en parte, para exponer el tema. Pero veamos primero lo que el propio Hymes dijo en 1974.

Etnografía de la comunicación es el nombre de un estudio sobre la complejidad sistemática de la comunicación con base etnográfica. Es decir, implica dos características necesarias para enfocar al lenguaje de forma adecuada. No se pueden tomar resultados separados de investigaciones lingüísticas o sociológicas y tratar de correlacionarlos para establecer una teoría adecuada. Se necesita investigar directamente el uso de la lengua en el contexto de situación para poder entender las pautas de la actividad del habla. Tampoco se puede describir el código sino que se tiene que tomar en cuenta el contexto de la comunidad o red de personas e investigar sus actividades comunicativas como un todo. La etnografía tiene que ser el marco de referencia para el estudio de la lengua en la cultura y la sociedad.

Los elementos y relaciones del código lingüístico en su totalidad aparecerán bajo una nueva luz cuando se examinen desde el punto de vista de la organización de los elementos y relaciones del acto de habla y del evento de habla, que son a su vez parte del sistema comunicativo de actos y eventos característicos de un grupo.

Hay relaciones sistemáticas subyacentes en la diversidad lingüística dentro de las comunidades y estas relaciones se pueden estudiar. La diversidad crea problemas en la educación, en el desarrollo y en la comunicación intercultural, pero no hay una teoría que dé cuenta de la diversidad. Lo que más se ha estudiado es el bilingüismo, pero las variedades dentro de una misma lengua tienen funciones parecidas a las de las lenguas en las comunidades bilingües.

Una teoría de la interacción de la lengua y la vida social debe incluir las relaciones entre los códigos y su significado social. Se debe de tomar en cuenta la propia teoría de la comunidad sobre su repertorio. Las descripciones que abarcan todo son parte de la etnografía de la comunicación y ésta a su vez de la sociolingüística.

Hymes sostiene que la humanidad no se puede entender sin considerar la evolución y el mantenimiento de su diversidad etnográfica. Una manera satisfactoria de entender la unidad de los hombres debe organizar la diversidad. Las etnografías que se tienen, aunque no se concentren en el habla, muestran que las comunidades difieren en sus maneras de hablar, en sus repertorios, en las alternancias y en los roles y significados del habla. Indican diferencias en creencias, valores, grupos de referencia, normas, etc., y todo esto forma parte del sistema del uso de la lengua y de su adquisición. Por ejemplo, los araucanos elegían jefe al mejor orador, pero

los abipón de la Argentina elegían jefe al que tenía éxito en la batalla y su habilidad lingüística no tenía importancia; en cambio, los iroqueses valoraban tanto la excelencia comunicativa como la valentía del guerrero.

Es necesaria una taxonomía sociolingüística de este tipo de relaciones para progresar en la descripción sociolingüística y poder formular conjuntos de universales y teorías explicativas. Ya desde Platón se conocían las diferencias en las maneras de hablar de los pueblos; él consideró, por ejemplo, la cantidad de habla: los atenienses hablan mucho, los espartanos son lacónicos. Así también sabemos que entre los bella coola de la Columbia Británica se aprecia la fluidez y el habla interesante, pero que los aritama de Colombia son reservados y se expresan por medio de frases hechas o simplemente no contestan.

Para poder hacer trabajo comparativo se necesita primero establecer categorías y nombres. Entre los términos que se tienen que usar están: maneras de hablar, habla fluida, situación, evento de habla, acto de habla, componentes de los eventos y actos, reglas y funciones.

“Maneras de hablar” es un término muy primitivo que comprende pautas de habla; puede referirse a las relaciones entre los eventos, actos, estilos y a las habilidades, roles, contextos, instituciones y creencias, valores y actitudes. Hymes señala que la comunidad lingüística se ve como una organización de la diversidad. Se emplean diversos “estilos” definiendo esta palabra sencillamente como modos de hablar. Ervin-Tripp ha desarrollado dos términos: reglas de simultaneidad y de alternancia. Así se pueden caracterizar los rasgos que van juntos para identificar un estilo de habla y la selección entre estilos en términos de las reglas de alternancia. Las personas escogen los estilos y su selección tiene significado social. Los estilos de las comunidades no se componen sólo de gramática sino de otros elementos, y la competencia de los hablantes presupone el conocimiento tanto de lo “referencial” como de lo “estilístico”.

Puesto que la función estilística es universal, el número de rasgos que tienen un uso estilístico, cuando no lo tienen referencial y que, por lo tanto, son realmente universales, debe ser considerable. Entre ellos seguramente se encuentran la aspiración, la cantidad vocálica, la reduplicación, el tono, el silabeo, el orden de las palabras, etc. Es decir, las funciones diacríticas de la lengua tienen una doble naturaleza, pueden ser referenciales o estilísticas. Las funciones diacríticas son parte de lo que se pueden llamar funciones estructurales, en oposición a las funciones de uso, distinguiéndose así entre estructura y uso de la lengua. Las estructurales son las que se refieren a las bases de los rasgos verbales y su organización. El uso se refiere a la organización de los rasgos en términos del contexto no lingüístico. Las dos funciones son interdependientes y parecería que las

funciones estructurales dependen de reglas de aparición, en tanto que las de uso dependen de reglas de alternancia.

Los estilos que se asocian con los grupos sociales se pueden llamar *variedades* y los que se asocian con tipos de situación, *registros*. Las estructuras estilísticas comprenden formas organizadas en términos de uno o más principios. Tienen, por así decirlo, principio y fin y una pauta en medio. A menudo se llaman géneros menores a estructuras como adivinanzas, proverbios, oraciones, versos cortos, y también los saludos y las despedidas que se organizan convencionalmente.

Las reglas de alternancia nos llevan al análisis del contexto de los estilos y ese análisis es etnográfico, sociológico y lingüístico a la vez. Cuando se analizan los significados de los estilos nos damos cuenta de que hay, relacionadas con ellos, dimensiones de participante, lugar, canal, etc., que en parte rigen su significado.

Hasta aquí parecería que hay estilos y contextos por una parte y modos de hablar y sus significados por otra, pero estos términos no sugieren las normas de interacción que van más allá de la selección del estilo y las actitudes y creencias que subyacen en ambos. Por lo tanto, Hymes propone dividir los modos de hablar en "maneras de hablar", que comprenderían los rasgos que entran en los estilos y los estilos mismos, y la "economía del habla", que incluiría las maneras de hablar y sus pautas de relación.

La fluidez varía de comunidad en comunidad. La *comunidad de habla* no debe equipararse con una lengua sino partir de una unidad social más que lingüística. Se define como una comunidad que comparte el conocimiento de reglas para la conducta e interpretación del habla. Sus miembros comparten por lo menos una forma de hablar y saben cómo se usa.

Las situaciones en las que se habla se pueden describir como ceremonias, pleitos, comidas, etc., pero no necesariamente son eventos de habla sino que pueden constar de más de uno.

El *evento de habla* se limita a actividades que se rigen por reglas para el uso del habla. Consta de uno o más actos de habla. Por ejemplo, en una fiesta (situación de habla) puede haber conversaciones (eventos de habla) que constan de varios actos de habla y dentro de la conversación se cuenta un chiste (acto de habla).

Los componentes de los actos de habla pueden ser los que se enumeran a continuación. No siempre es necesario especificarlos todos, pero como cada uno puede ser un factor hay que incluirlos en un esquema general:

- 1) Forma del mensaje. Es importante saber la forma lingüística del mensaje y no sólo su contenido semántico.
- 2) Contenido del mensaje. El tópico.
- 3) Localidad. Lugar, hora y circunstancias físicas.

4) Escena. Se refiere a aspectos psicológicos. Si los participantes están contentos, celebran algo, etcétera.

5) Emisor.

6) Persona que repite.

7) Receptor u oyente o público.

8) Persona a la que se dirige el hablante (por ejemplo, espíritus).

9) Propósitos, resultados.

10) Propósitos, metas.

11) Tono.

12) Canales.

13) Forma del habla (registro, estilo, etcétera).

14) Normas de interacción (no interrumpir, hablar en voz baja, etcétera).

15) Normas de interpretación. Este punto se refiere a la comunicación entre dos grupos, por ejemplo, blancos y negros en Estados Unidos. Los blancos titubean y cada vez emiten un *uh*. Los negros, en cambio, si titubean vuelven a empezar el enunciado y los blancos consideran esto un defecto.

16) Géneros (poemas, mitos, oraciones, proverbios, adivinanzas etc.). Los géneros muchas veces coinciden con eventos de habla pero no necesariamente.

El campo de la etnografía de la comunicación, según Saville-Troike (1982), se ha desarrollado con influencia de la sociología, del análisis interaccional del papel de la identidad, del estudio de la actuación por folkloristas y del trabajo de algunos filósofos del lenguaje. Se dirige a la descripción y comprensión del comportamiento lingüístico en situaciones culturales específicas, pero también a la formulación de conceptos y teorías para la construcción de una metateoría de la comunicación.

¿Qué necesita saber el hablante de cualquier comunidad para comunicarse apropiadamente y cómo aprende a hacerlo? El enfoque del campo es la comunidad de habla y no todos están de acuerdo en cómo definirla. Hymes subraya que la lengua no se puede separar de cómo y por qué se usa y que las consideraciones de uso son prerequisites para reconocer y entender su forma.

Las prácticas comunicativas que son naturales o lógicas para los hablantes muchas veces son convencionales y están tan atadas a la cultura como la lengua misma. Por ejemplo, nos parece muy natural saludar a la familia cuando llegamos de un viaje, pero en 1880 un antropólogo observó a un apache que volvía de un viaje y lo único que hizo fue entregarle su caballo a una de sus mujeres, entrar a su cabaña sin hablar, sentarse y después de unos quince minutos tomar parte en la conversación como si nada hubiera ocurrido.

En antropología se han desarrollado últimamente enfoques de interacción y de cognición que estudian los procesos mediante los cuales los miembros de una comunidad negocian relaciones, resultados y significados y al hacerlo construyen nuevas realidades y contenidos. Para la antropología, la etnografía de la comunicación extiende su comprensión de los sistemas culturales a la lengua y la relaciona con la organización social y otras pautas que se transmiten de generación en generación en el proceso de socialización.

Para los psicolingüistas, esto quiere decir que los estudios de adquisición no sólo deben reconocer la capacidad innata de los niños para aprender a hablar, sino que deben dar cuenta de cómo se desarrollan diversas maneras de hablar en cada sociedad durante el proceso de la interacción. Para la lingüística aplicada, significa que es necesario identificar lo que una persona que aprende una segunda lengua debe saber para comunicarse en forma apropiada. Para los lingüistas teóricos, la etnografía de la comunicación puede contribuir al estudio de los universales.

Según Saville-Troike, los enfoques cualitativos y cuantitativos de la comunicación no se oponen, y Gumperz ha insistido en que es necesario estudiar los datos dentro del contexto sociopolítico en el que se desarrolla la comunicación.

Algunos de los temas principales de la etnografía de la comunicación son las pautas y funciones de la comunicación, la naturaleza de la comunidad de habla, las formas en que se lleva a cabo la comunicación, los componentes de la competencia comunicativa, las relaciones entre lengua, cosmovisión y organización social, así como el estudio de los universales y de las desigualdades en la lengua y la sociedad.

Está demostrado que lo que antes se denominaba variación libre se encuentra condicionado por factores sociales y que algunas pautas de comunicación, como los saludos, son tan predecibles que en realidad no comunican nada; sin embargo, su ausencia sí comunicaría mucho.

Las funciones de la comunicación están relacionadas con los propósitos y necesidades de los participantes e incluyen categorías de funciones tales como la expresiva (relacionada con los sentimientos o emociones), la apelativa (relacionada con pedidos o exigencias), la referencial (relacionada con el contenido de proposiciones falsas o verdaderas), la poética (estética), la fática (empatía y solidaridad) y la metalingüística (relacionada con la lengua misma). Estas funciones se parecen a las propuestas por Searle (1977), pero hay diferencias de perspectiva que separan a la etnografía de la pragmática. Esta última se interesa en la forma del acto de habla, que a menudo se equipara con una sola oración, en tanto que para el etnógrafo es más importante la función.

Los etnógrafos de la comunicación deben empezar por una entidad

social definida de manera extralingüística e investigar su repertorio comunicativo en términos definidos socialmente: la naturaleza y distribución de los recursos lingüísticos, cómo se organizan y estructuran, cómo se relacionan con la organización social y de qué manera funcionan como un componente de la comunidad misma.

La competencia comunicativa implica saber no sólo el código lingüístico sino qué decirle a quién y cómo decirlo de manera apropiada en cada situación. La competencia comunicativa incluye saber cuándo se debe hablar y cuándo no, a quién se debe hablar, cómo se debe hablar a personas de distintas categorías, cuándo se debe intervenir en una conversación, cómo se pide y se da información, cómo se pide ayuda y cómo la puede uno ofrecer, cómo se dan órdenes, es decir, todo lo que tiene que ver con el uso de la lengua y de otras maneras de comunicarse apropiadamente.

Todos los aspectos de la cultura tienen que ver con la comunicación, pero los más relacionados son la estructura social, los valores y actitudes sobre la lengua y la manera de hablar, la red de categorías conceptuales que resultan de las experiencias compartidas y las formas en que el conocimiento se transmite de generación en generación y a nuevos miembros del grupo.

La fonología, gramática y léxico que se describen tradicionalmente en lingüística son sólo una parte del código que se usa en la comunicación. También es necesario conocer los fenómenos paralingüísticos y extraverbales que tienen significado convencional en cada comunidad y el conocimiento de las variantes en todos los elementos que sirven para transmitir información referencial y social. La habilidad para discriminar entre las variantes que sirven como marcadores de las categorías sociales o que transmiten otros significados y las variantes que no significan nada en particular, así como el significado que cada variante tiene según la situación, son componentes importantes de la competencia comunicativa.

Para poder describir y analizar la comunicación es necesario postular unidades, y las que sugirió Hymes (como ya se dijo) son: situación, evento y acto. La situación es el contexto en que se da la comunicación, por ejemplo una fiesta, una clase, etc. El evento es la unidad básica para propósitos descriptivos; tiene un propósito, un tema, los mismos participantes, generalmente la misma variedad lingüística y las mismas reglas de interacción, por ejemplo, una consulta de un estudiante a su profesor en su oficina. El acto comunicativo a menudo se equipara con una función de interacción como un pedido, una orden, etc. Muchas comunidades tienen nombres para los eventos comunicativos y su elicitación ayuda al análisis, pero no es suficiente para una descripción completa.

La relación entre lengua y cultura se reconoce ampliamente, pero las

maneras en que se da la relación dependen de la comunidad y conciernen al etnógrafo. El papel de la lengua no es el mismo en todas las sociedades, pero a menudo incluye la identificación de categorías sociales, el mantenimiento de relaciones sociales y redes y varias maneras de control social. La lengua es una forma de control social puesto que se le dice a la gente qué debe hacer o no hacer, pero también permite control indirecto como amenazas, maldiciones, chismes, etc. También influye en el control social, en tanto que se usa en política. El lenguaje formal y el no formal tienen que ver con el control social, puesto que cuando un evento se formaliza los participantes tienen menos opciones, lo que se dice se acepta porque es lo correcto y no porque sea falso o verdadero. Un ritual es formal y mientras más situaciones rituales haya, menos libertad habrá.

Según Bernstein, un código restringido es apropiado para una situación ritual, uno amplio es apropiado en un contexto menos estructurado donde los significados se tienen que explicar y los hablantes tienen más de dónde escoger. El código restringido sirve para controlar y comunicar y también crea solidaridad.

Las rutinas son enunciados o secuencias de enunciados que se consideran unitarias porque no se les puede dar significado a sus partes. El ritual se compone de rutinas. Su valor con respecto a la verdad es irrelevante. Su significado depende de las creencias y valores de la comunidad que están codificados en las pautas comunicativas y no se pueden interpretar fuera de su contexto social y cultural.

Precisamente porque el uso ritual de la lengua codifica las creencias culturales y refleja la organización social se ha vuelto de interés para los etnógrafos, pero no deja de ser un uso especial de la lengua. Tan es así que los que se dedican a estudiar el ritual enfatizan las diferencias entre los sistemas de clasificación que enlazan los sistemas de cognición con la estructura social, mientras que quienes estudian la comunicación en la vida diaria enfatizan las similitudes.

Lo más probable es que algunos aspectos de la función de la lengua sean universales, aunque tal vez dentro de una jerarquía de importancia relativa según la comunidad de que se trate. No todas las lenguas pueden servir para las mismas funciones en una sociedad. Piénsese, por ejemplo, en el vocabulario que se ha desarrollado en una sociedad industrializada y, aunque potencialmente cualquier lengua puede crearlo, de hecho las lenguas de minorías étnicas no lo tienen y se requiere un esfuerzo especial para traducir obras científicas y técnicas a una de estas lenguas. Esta afirmación va en contra de lo que han dicho los lingüistas, es decir, que todas las lenguas son adecuadas como sistemas comunicativos para los miembros de un grupo social, pero puesto que todas las lenguas son intrínsecamente capaces de expresar todos los conceptos y de cumplir

todas las funciones, han evolucionado de diferente manera a través de procesos de variación, adaptación y selección. El hecho de que cada lengua conserve su potencial para adecuarse a cualquier función no altera esta conclusión.

Según Hymes (1973: 73), la preferencia oficial es dar más importancia a la potencialidad de una lengua y hacer a un lado las circunstancias y consecuencias de sus limitaciones. Pero cada lengua es un instrumento moldeado por su historia y pautas de uso, de manera que para cierto hablante, en ciertas circunstancias, puede ser apropiado, en otros casos no y en otros ni siquiera es inteligible. El costo entre expresar las cosas con facilidad y concisamente, y expresarlas con dificultad y teniendo que hablar mucho constituye un costo real en la vida diaria y es una restricción en la potencialidad teórica de la lengua.

La cuestión de la desigualdad también surge con respecto al grado de competencia de los individuos en su grupo. El concepto de semilingüismo en algunas situaciones de contacto lingüístico es rechazado por algunos, pero es uno de los problemas que se resolvería mediante los hallazgos de la etnografía de la comunicación. De manera que la obsolescencia y la pérdida de las maneras de hablar son tan importantes como su desarrollo y mantenimiento.

Dentro de cada comunidad hay una variedad de códigos y maneras de hablar que sus miembros pueden seleccionar y que son parte de su repertorio comunicativo. La identificación de las variedades requiere de la observación y descripción de diferencias en pronunciación, gramática, léxico, estilo y otros comportamientos comunicativos que se prestan a la diferenciación, pero debe depender del descubrimiento de qué diferencias que transmiten significado social reconocen los miembros del grupo. Además, el repertorio del grupo incluye la variedad de estrategias de interacción que tienen a la mano. Éstas son las que se usan para establecer, mantener o manipular las relaciones según la categoría de las personas.

Conocer las alternativas y las reglas, dadas las múltiples variedades existentes, es parte de la competencia comunicativa del hablante. El concepto de ámbito que utiliza Fishman es útil para la descripción. No se pueden postular los mismos ámbitos para todas las comunidades, pero para algunas sirven de ejemplo los siguientes: la familia, la escuela, la iglesia, el gobierno, etcétera.

El tema determina a veces la selección de la lengua en contextos multilingües. También influyen el lugar, la hora y los participantes. En esos casos también puede haber alternancia de códigos, la cual señala, en ocasiones, dimensiones culturales. Lo mismo pasa con las variedades de una misma lengua cuando no hay multilingüismo. La selección de

registro también depende del tópico, la situación y la distancia social entre los hablantes.

El concepto de marcadores de códigos se basa en la distinción entre formas marcadas y no marcadas desarrollada por la escuela de Praga. Los etnógrafos la han adoptado y consideran que el comportamiento se puede distinguir por medio de esos conceptos y que el no marcado es más neutral, más normal y el que se espera encontrar. La forma marcada es la que llama la atención; por ejemplo, en el inglés americano las variedades regionales están marcadas en primer lugar por el vocabulario y en segundo lugar por la pronunciación, pero muy rara vez por la gramática. En cambio, la clase social se marca con rasgos gramaticales; la etnicidad, el sexo, la edad y la personalidad se marcan más bien con pronunciación y el registro por medio de vocabulario, complejidad gramatical y organización del discurso.

Sería interesante saber si hay tipos de rasgos intrínsecamente más apropiados para señalar ciertos significados sociales. No hay un grado de variabilidad que sea significativo en todas las lenguas; diferencias muy pequeñas pueden tener un significado social importante.

El término *marcador de código* incluye rasgos variables que pueden usar todos los miembros de la comunidad para distinguir entre las variedades de sus repertorios. Incluye marcadores sociales que señalan el estatus social y el educativo, la ocupación y la región de la que proviene el hablante; marcadores físicos que indican la edad, el sexo y la condición física y marcadores psicológicos que revelan características personales y estados afectivos.

Labov distingue entre indicadores, marcadores y estereotipos. Un *indicador* es una variable que no se percibe conscientemente como la diferencia entre *a* y *o* abierta en *caught*, que no tiene significado social sino regional; un *marcador* tiene valor social, como la -r en Nueva York. Un *estereotipo* es lo más estigmatizado, como la pronunciación de *Toidy Toid* (*thirty third*) en Nueva York.

Las variedades que más se asocian con el sitio en donde se usan son las de registro y tienen que ver con el grado de formalidad. Hay otras que se asocian con propósito, como el uso de algunas lenguas según la religión.

Una comunidad multiétnica puede tener subgrupos que usen su lengua minoritaria, o sus miembros pueden ser bilingües en su lengua y la lengua dominante, o las minorías pueden ya haber adaptado la lengua de la mayoría pero tener cierto acento que las identifica.

Hay variedades asociadas a la clase social, estatus y ocupación, así como al rol del hablante. Otras se asocian con el sexo y otras con la edad, así por ejemplo, el vocabulario va cambiando y los viejos pueden usar palabras anticuadas. Sobre este tema se han hecho muy pocos estudios.

Cuando se trabaja en etnografía de la comunicación lo primero que se hace es definir, por lo menos provisionalmente, la comunidad que se va a estudiar, tratar de entender su organización social y otros aspectos importantes de su cultura, para formular hipótesis que relacionen estos fenómenos socioculturales con pautas de comunicación como las que ya se han mencionado. Tenemos que darnos cuenta de qué es lo que un individuo necesita saber para funcionar dentro de la comunidad. Las técnicas de la etnografía de la comunicación se han aplicado poco en las sociedades urbanas occidentales. Si el etnógrafo es miembro de la sociedad, podrá descubrir más características de ella que un extranjero. Sea como fuere, el etnógrafo deberá considerar por lo menos lo siguiente: historia del asentamiento de la comunidad, artefactos materiales, organización social, información legal sobre la lengua (lengua oficial, judicial, etc.), literatura, conocimientos y creencias populares sobre la lengua, actitudes y conocimiento lingüístico sobre la lengua misma.

Si se observa la propia comunidad, la introspección formará parte de la metodología, si no, la observación participante será de suma utilidad. Otros datos se pueden obtener por medio de entrevistas. Para realizarlas, hay que saber seleccionar a los sujetos apropiados, formular las preguntas que sean culturalmente aceptables y darse cuenta de si la gente acepta o no al entrevistador y sus preguntas. También es importante transcribir y analizar de manera apropiada los datos que se obtienen por medio de observación y entrevistas.

Se deben enumerar los eventos comunicativos que se dan en la comunidad, describir cómo empiezan y cómo terminan y qué diferencia hay entre uno y otro; por ejemplo, un cuento empieza con "Había una vez..." y termina con "...y vivieron muy felices". Al principio se deben seleccionar eventos breves y fáciles de identificar como saludos, despedidas, oraciones, pesames, chistes, insultos, etcétera.

Lo que más interesa a la etnografía de la comunicación en el campo del estudio de actitudes son los criterios que se usen para definir el "hablar bien", las actitudes hacia diferentes lenguas y variedades y la manera en que éstas afectan la percepción de las personas.

La lengua también sirve para la identificación política o nacional. El resurgimiento del orgullo étnico en Estados Unidos se considera una amenaza para algunos. Algo semejante pasa en Israel, donde les parece mal a algunos grupos el uso del idish. El inglés se considera neutral en Nigeria, con el fin de no seleccionar una lengua local y hacer a un lado las otras.

Hasta hace poco sólo se estudiaba la adquisición del código y no la de la competencia comunicativa. No se puede entender cómo se aprende una lengua si no examinamos el proceso en su contexto social y cultural.

Aunque la adquisición sea un proceso cognitivo también es un proceso social, y el niño mismo juega un papel más importante que los modelos y que su capacidad innata. Todos los componentes de un evento comunicativo son importantes para los niños cuando deducen el significado de la lengua. La identidad social de los participantes también desempeña un papel importante. Halliday está de acuerdo con esto y dice que los niños aprenden el significado de la lengua por la relación sistemática entre lo que oyen y lo que ven. Su deseo de comunicarse surge del sistema regular que observan a su alrededor. Los niños empiezan a usar la lengua en un marco de conocimientos donde la verbalización es sólo una parte. La adquisición tiene que ver con la lengua que escuchan, la situación de interacción, la variedad o registro que se usa en un evento comunicativo, la lengua misma y la estructura social dentro de la cual se lleva a cabo la interacción. El modelo de interacción para la adquisición de la competencia comunicativa es el resultado de procesos de interacción dentro del contexto sociocultural y no sólo del desarrollo del comportamiento innato preprogramado. Los datos descriptivos de cómo se adquiere la lengua en una serie de comunidades apoyan el modelo de interacción.

La adquisición del lenguaje es parte de la adquisición de la cultura y de parte de los conocimientos, actitudes y habilidades que se transmiten de una generación a otra. La lengua es el medio principal para transmitir otros aspectos de la cultura y constituye también un medio para explorar y controlar el contexto social y establecer su estatus y su rol dentro de las relaciones con otros miembros del grupo. Debido a los diferentes contextos sociales, aprender a hablar es también aprender a ser hombre o mujer, rico o pobre, chino, budista o lo que sea.

La importancia de las explicaciones en la socialización varía en diversas comunidades. El aprendizaje formal se lleva a cabo oralmente; por ejemplo, los padres hopis les dicen a sus hijos que escuchan a los mayores que saben más y que saben lo que está bien. El aprendizaje no formal se adquiere mediante la observación. El conocimiento técnico se formula explícitamente y es lo que por lo general se aprende en la escuela.

El desarrollo de la personalidad se relaciona con la adquisición de la lengua y la cultura y debe también tomarse en cuenta en la etnografía de la comunicación, por lo menos en lo que respecta a su asociación con el comportamiento verbal.

Los niños adquieren la estructura social de su cultura junto con la lengua. El conjunto de roles que se aprenden en la familia, con los compañeros y con la comunidad en general tienen que ver con la edad, el sexo y la clase social. Las fuerzas sociales influyen en el desarrollo de las maneras de hablar y éstas en la realidad social y psicológica del niño en diversas etapas.

Los niños empiezan a aprender opciones comunicativas y a seleccionar las apropiadas para cada situación desde muy temprana edad, y su repertorio aumenta y se perfecciona poco a poco; por ejemplo, la agresión entre anglohablantes se expresa primero físicamente, y después se sustituye con retos medio cantados alrededor de los cinco años y se desarrolla en duelos verbales posteriormente.

La comunicación no verbal también se adquiere a temprana edad; los gestos se aprenden y son específicos en cada cultura; también se aprende a guardar silencio y lo que esto significa en cada comunidad. Todo esto se adquiere de manera informal y es muy difícil hacerlo en una segunda lengua. Pero la lengua se sigue aprendiendo siempre; por ejemplo, se aprenden jergas profesionales, formas de tratamiento, otras maneras de contestar el teléfono, etcétera.

En casos de formas rituales, prescritas, los niños deben quedarse callados, pero se les permite observar para que aprendan informalmente; si no se les permite observar se les enseña de manera indirecta después. En muchos casos, cuando las fórmulas no son rituales, los mismos adultos se sienten inseguros, como en el caso de los pésames en la comunidad anglohablante.

Por lo que se refiere a la competencia comunicativa, también hay que considerar lo que los niños aprenden en la escuela: un estilo más formal y las habilidades para hablar en público, además de la adquisición de la escritura, que constituye un nuevo canal de comunicación. En muchas comunidades, la educación formal se imparte en un código diferente del de la casa, en un estilo formal y formas de hablar peculiares a la escuela. Hay mucho más en común en lo que se enseña en la escuela en diversos países que en lo que se aprende informalmente, porque la mayoría de los sistemas formales de enseñanza se basan en tradiciones europeas. Esto produce una discontinuidad en las formas de hablar en la casa y en la escuela.

Puesto que la escuela es un agente de socialización para la sociedad en donde funciona, tiene que transmitir los valores y creencias de los que la controlan. La selección de la lengua para la educación es importante en situaciones de multilingüismo y refleja la estructura de poder en el país, las actitudes hacia los grupos y las prioridades educativas.

Daremos ahora un resumen del manual preparado por Sherzer y Darnell (1972), que ya mencionamos, y que es de suma utilidad para facilitar el trabajo de campo en etnografía de la comunicación, pero sus autores aconsejan, por supuesto, que estas instrucciones no deben aplicarse mecánicamente. Se deben agregar detalles y la manera de preguntar variará de comunidad a comunidad. Se da por hecho que éstas son diversificadas y que la meta es la descripción de las maneras de hablar que

existen en la comunidad. Las relaciones entre ellas están estructuradas y obedecen a reglas, al igual que la lengua.

I. Análisis del uso del habla.

I. Cuáles son los componentes.

A. Cuáles son las variedades lingüísticas que se usan en la comunidad y que funcionan en términos de dimensiones, tales como: formal/no formal, público/privado, dentro del grupo/fuera del grupo.

a) Hasta qué punto son conocidas y conscientes las identidades y relaciones de las variedades.

b) Qué códigos verbales o no verbales derivados de la lengua se usan ("Pig Latin", habla silbada, señas, señales con tambor).
Unidades lingüísticas de descripción.

B. Cuáles son las categorías locales de los actos de habla, eventos de habla, situaciones de habla, géneros. Los actos de habla encajan dentro de unidades mayores tales como géneros, eventos de habla, estructura del discurso y situaciones.

C. Tópicos del mensaje, acto o evento.

D. Canal (habla, escritura, carta, tambor, chiflido, etcétera).

E. Tono ("key").

F. Participantes (público, el que habla físicamente, el que envía el mensaje, receptor, público).

G. Local (tiempo y lugar).

H. Meta o propósito.

II. Norma de interacción, comportamiento y maneras apropiadas de comportarse que acompañan a los usos.

III. Reglas para el uso: relaciones entre los componentes ya mencionados.

2. Actitudes hacia el uso del habla.

Interrelación entre las secciones. Por ejemplo, las ocasiones en que un niño no puede hablar: esta regla tiene que ver con las relaciones entre los componentes y con la actitud hacia ciertos miembros de la comunidad; es parte del proceso de aprendizaje del uso del habla.

I. Actitudes generales hacia el habla.

A. Qué aspectos del habla se relacionan con la concepción del ideal del individuo o de sus roles (padre, guerrero, etcétera).

1) El uso del habla es importante en la definición de un rol; el uso del habla es parte de los requisitos de membresía.

2) El uso del habla es un instrumento para marcar un rol.

B. Cuáles son las características de 'hablar bien'.

1) Qué hace que la actuación o el mensaje tengan éxito.

- 2) Qué características personales hacen que los participantes hablen bien.
- C. Qué comportamientos lingüísticos se permiten (peculiaridades, defectos, excepciones aceptadas o no).
- D. El hablar se considera satisfactorio o no.
- E. Cuándo se considera que la gente es taciturna/locuaz ¿existe tal dimensión en la cultura?
- II. Actitudes hacia la lengua, dialectos, variedades.
 - A. Qué creencias hay sobre la naturaleza y origen de la lengua y el habla.
 - B. Actitudes hacia las variedades. ¿Cómo se expresan las actitudes? ¿Hay conceptos de 'hablar correctamente'? ¿Hay una variedad estándar? ¿Quién juzga qué es correcto? ¿Hay formas hipercorrectas?
 - C. ¿Qué actitudes tienen hacia otras lenguas de lugares cercanos?
3. Adquisición de la competencia lingüística.
 - I. ¿Se concibe de distinta manera bebé y niño en lo que se refiere a aprender a hablar?
 - II. ¿Hay una teoría sobre adquisición del lenguaje?
 - A. ¿Cómo se interpretan los primeros gritos o palabras?
 - 1) ¿Se cree que hay siempre una palabra que se dice primero? ¿Cuál es?
 - 2) ¿Cómo se interpreta el llanto?
 - 3) ¿Cómo se interpretan los primeros enunciados?
 - B. ¿Hay una manera de explicar o de contribuir (aparte de la enseñanza) a la distribución o adquisición del habla?
 - 1) Características físicas del bebé, circunstancias de su nacimiento que tengan que ver con su comportamiento comunicativo cuando crezca.
 - 2) ¿Hay prácticas que estimulen u obstaculicen el comportamiento lingüístico?
 - III. ¿Cómo se transmite la habilidad verbal?
 - A. ¿Cómo se adquiere la gramática y el vocabulario?
 - B. ¿Cómo se aprende cada variedad?
 - C. ¿Cómo se aprende a saludar, conversar, insultar, etc., es decir, la habilidad en el uso?
 - D. ¿Se avergüenzan o jactan de los usos?
 - IV. Los niños y la comunicación.
 - A. Variedades restringidas para niños (o bebés); variedades entre niños y adultos, "habla anfiada" (¿Es bien vista o no?)
 - B. ¿Participan los niños en todos los usos? ¿En cuáles no?
4. Uso del habla en la educación y en el control social.

- I. Ciclo de vida.
 - A. ¿Qué relación hay entre el habla y los periodos de la vida? ¿Tienen nombre? (Por ejemplo, niñez, adolescencia, etcétera).
 - 1) ¿Tiene que ver el habla con cada periodo?
 - 2) ¿Se marca la transición de un periodo al otro con algún tipo de evento de habla?
- II. Aprendizaje y enseñanza.
 - A. Lugar de la lengua en la teoría nativa de aprendizaje y enseñanza.
 - B. Rol de la lengua en la transmisión del conocimiento y las técnicas. Probablemente se enseña mostrando a los niños cómo hacer algo y hablándoles al mismo tiempo, pero debe haber sociedades donde se habla más y otras donde se habla menos.
 - C. ¿Varían los métodos de enseñanza según la edad de los niños, la etapa en la que estén, etcétera?
- III. Control social.
 - A. ¿Existe en una filosofía del control social formulada explícitamente?
 - B. Rol de la lengua en el control social.
 - C. ¿Varía según el ciclo de vida y el delito cometido, etcétera?

El propio Sherzer (1983) probablemente siguió los anteriores consejos al escribir su libro sobre la etnografía de la comunicación entre los indios kuna de Panamá. A continuación proporcionamos un resumen del libro que servirá, sin duda, como un modelo excelente.

Hay indios kuna tanto en Panamá como en Colombia, pero la mayoría vive en Panamá. Se concentran en la comarca de San Blas, una cadena de pueblos en islas y en la costa del Caribe desde el este de la zona del canal hasta la frontera colombiana. Según el censo de 1970, había 23 945 indios en la reserva de San Blas. Se cree que originalmente vivían en la selva del Darién. El trabajo de campo se hizo principalmente en una isla llamada Mulatuppu.

Los kuna no viven en la tierra que cultivan, que está en la costa, ni junto a ella, sino en la isla donde está la aldea. Ahí descansan y desarrollan rituales y actividades políticas.

Les gusta hablar y la lengua juega un papel central en su cultura y sociedad. Hay diversas variedades y estilos que se subdividen a su vez y que se marcan con diferencias gramaticales y léxicas. Hay pautas que distinguen y relacionan las diversas maneras de hablar del ritual y de todos los días. El arte verbal es muy importante en la lengua. Los recursos lingüísticos incluyen no sólo la gramática sino variables gramaticales, estilos, términos de referencia y de tratamiento, relaciones léxicas y las pautas y

formas musicales del habla cantada y los ademanes que acompañan al habla. Sherzer también se ocupa de actitudes hacia las variedades y estilos. Para analizar todo esto se necesita una descripción del kuna coloquial de las variedades rituales y de las relaciones entre las variedades.

Hay tres formas de discurso centrales para la vida ritual de los kuna: la política, las curas, y la magia y los ritos de pubertad. Con cada una de estas áreas se asocian un conjunto de actos y eventos de habla y diferentes pautas de organización de los componentes.

Una parte importante de las formas de discurso se caracteriza por la manipulación creativa, estratégica y adaptable de la lengua y al habla, mientras que otra se caracteriza por la repetición de textos aprendidos de memoria.

El análisis de la vida verbal kuna se relaciona con aspectos teóricos y tipológicos, como el del papel de la lengua entre los indios americanos, la relación entre la lengua ritual y la cotidiana, la naturaleza del arte verbal y su realización en las sociedades analfabetas, y la búsqueda de dimensiones universales del uso de la lengua. Este análisis puede servir de base para comparar la etnografía de la comunicación de otros grupos americanos.

Los símbolos no son el interés principal del análisis, sino que se consideran como recursos sociolingüísticos. La etnografía de la comunicación se ocupa de las concepciones y representaciones que los miembros de la comunidad tienen de su cultura. La terminología kuna es rica y sirve para analizar las maneras de hablar.

Este estudio contribuye a nuestra comprensión de la naturaleza de la literatura oral en sociedades analfabetas, sobre todo a su producción, actuación, retención y transmisión. Además del paralelismo y la metáfora, Sherzer habla sobre las concepciones kunas del arte verbal en términos de lo que les gusta y cómo se refieren a las actuaciones. Ellos mismos, al hablar, comentan sobre el habla.

Hay necesidad de desarrollar términos válidos y definiciones para características, dimensiones y pautas en la manera de hablar que sean precisos y válidos empíricamente y que se puedan usar en estudios comparativos. Los marcos existentes en términos de las oposiciones entre lo formal y lo no formal, lo amplio y lo restringido, lo directo y lo indirecto, lo cortés y lo no cortés no se han explorado suficientemente como para saber si se pueden usar en estudios comparativos de diversas culturas. Lo principal de este estudio es el enfoque tanto en el habla ritual como en la cotidiana y entre los factores que las unen.

Hay cuatro variedades lingüísticas del kuna, con características formales que las distinguen entre sí:

1) *Tule kaya*, la lengua de todos los kuna, en oposición al español (*waka kaya*), el inglés (*merki kaya*) y el chocó (*sokko kaya*).

2) La lengua de los jefes o de la casa de congregación o de Dios.

3) La lengua de los muñecos de palo, llamada así porque se usa para dirigirse a los muñecos empleados en las curas. Estos muñecos son figuras antropomórficas que representan a los espíritus de los árboles de cuya madera están hechos. Esta lengua la saben los muñecos, los espíritus de los animales, plantas y objetos, los espíritus malignos que causan enfermedades y los *iskar wismalat*, que les hablan a los espíritus.

4) La lengua *kantule*, llamada así por el kantule, que es el director de los ritos de pubertad de las jóvenes. Esta lengua la entiende el espíritu de la flauta, a la que el kantule le canta durante el ritual.

La diferencia principal entre las variedades es de vocabulario. A veces se trata de diferentes prefijos o sufijos, como en los siguientes ejemplos:

<i>Español</i>	<i>Kuna cotidiano</i>	<i>Jefes</i>
banco	kana	olo-kana
hamaca	kachi	po-kachi
<i>Español</i>	<i>Kuna cotidiano</i>	<i>Muñecos de palo</i>
blusa	mola	uu-mola
cambiar	kwake	ulu-kwake
<i>Español</i>	<i>Kuna cotidiano</i>	<i>Kantule</i>
blusa	mola	ilukka-mola
entrar	toke	ulu-toke

Otras veces se trata de palabras completamente distintas, aunque se les puede añadir sufijos o prefijos.

<i>Español</i>	<i>Kuna cotidiano</i>	<i>Jefes</i>
extranjero	waka	tulepiitti
<i>Español</i>	<i>Kuna cotidiano</i>	<i>Muñecos de palo</i>
mujer	ome	walepunkua
agua	tii	wiasali
<i>Español</i>	<i>Kuna cotidiano</i>	<i>Kantule</i>
mujer	ome	yai
agua	tii	nukku kia
taza	winkwa	kala purwa

Según la cosmovisión kuna, las plantas, los animales y los objetos tienen almas; algunos fueron humanos y sus nombres verdaderos son

sus nombres humanos. Algunos de estos nombres se usan en bromas o chistes:

<i>Español</i>	<i>Kuna cotidiano</i>	<i>Nombre gracioso</i>
venado	koe	upsan saya (burro de algodón)
cangrejo	suka	kapur ipya (ojos de pimienta)
langosta	tuluppa	napkiar pepe (frente espínosa)

También hay plantas y animales que tienen un nombre de día y otro de noche y no se pueden usar los nombres indistintamente, porque esto puede traer malas consecuencias. Hay otras palabras que tienen un equivalente (que es un préstamo), y la palabra kuna sólo la saben los viejos. Por ejemplo, "pasearse" se usa en español, pero la palabra kuna es *pipirmakke*. Los kuna inventan palabras nuevas como *ichi ichi* para 'huevos revueltos', que significa algo así como 'pedregosos' y 'desatornillador'; *kinki unket*, que significa algo así como 'saca clavos'. Algunos campos semánticos están más desarrollados en el kuna ritual, por ejemplo, las palabras para chiles que se usan en rituales curativos. Por último, hay palabras en kuna cotidiano que adquieren diferentes significados en contextos rituales, lo cual tiene efectos poéticos. Estos significados no son estáticos, sino que se van desarrollando cuando es apropiado.

En suma, muchos objetos y actividades, incluyendo plantas, animales, roles políticos y acciones ordinarias, no tienen un solo nombre sino varios, desde nombres graciosos y apodos hasta nombres secretos y mágicos usados en el ritual. Los nombres, su estructura, significado y uso nos acercan a la política, la medicina, la magia, retórica, poesía y humor de los kuna.

Las variedades son iguales en su inventario fonético. Hay formas largas y formas cortas de las palabras. Estas últimas se usan en el habla rápida y no formal. Ejemplos:

<i>Español</i>	<i>Forma larga</i>	<i>Forma corta</i>
No habló	sunmaysasuli	sunmachuli
En la hamaca	kachikine	kaski
En medio	apalakine	aparki
También te dejé	pankusamalamokaye	pankusmarmoye

La lengua que se usa en el ritual es más larga, más completa, más

básica y conservadora; así se habla a los espíritus pero también a los extranjeros y a los niños.

La organización social kuna se puede ver en términos de política, curación y magia, ritual de pubertad y vida diaria. En el centro de la vida de los kunas están los jefes, que no tienen mucho poder pero son especialistas en las tradiciones tribales. Hay dos, por lo menos, en cada aldea. También hay representantes de los jefes y policías. Estos últimos no tienen mucha autoridad. Son los que anuncian que va a haber reunión en la casa comunal en la noche y los que despiertan a la gente si se duerme. También sirven bebidas y a veces traen a algún acusado a la reunión. A veces acompañan a los jefes y representantes en viajes a otros pueblos. Los policías generalmente son jóvenes y en ocasiones se convierten después en representantes y por fin en jefes. También hay algunos hombres que toman parte en las discusiones sin tener puestos oficiales, pero se les toma en cuenta y se sientan cerca de la pared y no en medio como los jefes. Cualquiera que habla, ya sea para acusar, defender, informar, pedir permiso o comentar, debe hablar ampliamente y en forma hábil y creativa. Mientras mejor hable más se le apreciará.

En segundo término está la vida ritual. Las curaciones empiezan cuando la familia de un enfermo llama a un *nele* (uno que ve) para que diagnostique la enfermedad. Los neles nacen con poder, pero necesitan practicarlo para no perderlo; necesitan comunicarse con el mundo de los espíritus y entonar cantos especiales para mejorar sus habilidades. Después de que se diagnostica la enfermedad se cura con la medicina que prepara otro especialista y la actuación, por otra persona, del texto (*ikar*) apropiado. La palabra *ikar* es muy importante. Significa concretamente una vereda o camino en la selva; además, significa manera de vivir, hábito o tradición y también se refiere a alguna experiencia especial o aventura. Además quiere decir un texto, generalmente cantado.

En tercer lugar está la tradición que se asocia con las ceremonias de la pubertad de las niñas. El kantule, o jefe del ritual, canta largos *ikarkana* que sabe de memoria.

Probablemente todos los roles del ritual y de la política kuna se definen en términos del habla y requieren la adquisición y práctica de habilidades verbales. Así, por ejemplo, es de llamar la atención la habilidad de algunos jefes que cantan durante tres horas varias veces durante dos días creando nuevas metáforas, o de los curanderos que recitan durante ocho noches consecutivas, o de los kantule, que recitan de memoria tres o cuatro días. Los jefes que hablan en la casa comunal son más espontáneos y más creativos; son verdaderos políticos. Los otros son más tradicionalistas y aprenden de memoria lo que recitan. La relación entre lengua y habla y organización social implica cooperación entre

las personas que tienen diversos cargos, pero en la práctica hay competencia personal.

Hay dos eventos de habla exclusivos de las mujeres, los cantos de cuna y los lloriqueos. Todo lo demás lo podían desarrollar en teoría las mujeres, pero en realidad lo practican los hombres. Las mujeres desempeñan otros cargos para los cuales el habla no es importante: cosen las molas o camisas típicas simbólicas de la cultura kuna, son parteras y cortan el pelo cuando hay ritos de pubertad.

La casa comunal, *onmakket neka*, es una especie de palacio municipal, juzgado, iglesia y club social al mismo tiempo. Está hecha de paredes de bambú y techo de paja como todas las casas, pero es más grande. Una noche sí y una no, se reúnen ahí para oír cantar al jefe; las mujeres se visten de gala y llevan su molas para coser. En medio se sientan o acuestan los jefes en unas hamacas. En unas bancas grandes se sientan los representantes y algunos de los curanderos y otras personalidades. Alrededor se sientan las mujeres y en torno de éstas los hombres, incluyendo a los policías, quienes se sientan junto a las paredes. Al llegar se habla del trabajo común para el día siguiente (o de otras cosas), y después el jefe canta. Los cantos pueden ser históricos, sobre héroes mitológicos o leyendas. Su propósito es el control social y la cohesión; en los mitos hay ejemplos de comportamiento apropiado e instrucción sobre historia y religión. Como a veces los jefes no son muy claros, los representantes hacen una especie de traducción.

Cuando un jefe de otro pueblo llega de visita hay todo un ritual para darle la bienvenida, luego el visitante habla sobre su viaje y después canta él en vez de los jefes del pueblo y generalmente lo hace todos los días mientras dura la visita.

También se celebran reuniones en otras islas en las que cada pueblo se turna para servir de anfitrión a otros. El evento dura cinco o seis días y todos los jefes cantan de las siete de la tarde hasta la media noche.

A veces los jefes no cantan sino que hablan. Esto sucede generalmente cuando se tienen que dirigir a alguien en particular, a alguien que va de viaje, o que se ha portado mal o que ha cambiado de posición en la vida.

Las noches que no hay reunión comunal, sólo se reúnen los hombres y las mujeres se asoman por entre los bambúes si están hablando de algo interesante.

La magia kuna no requiere de drogas, trances ni nada muy espectacular; se trata de comunicarse con los espíritus. No hay palabra para magia, se trata de comunicación por medio de un *ikar*. Si se necesita medicina hay que llamar al especialista (*inatulet*) que utiliza plantas medicinales. Además, los que saben los *ikar*, los recitan cuatro días consecutivos.

También hay una ceremonia para exorcizar a los espíritus del mal, que

se usa cuando hay peligro de epidemia, cuando van a utilizar nuevas tierras o cuando hay algún peligro grave. No dejan entrar a nadie de fuera y todos tienen que abstenerse del contacto sexual y no hacer ruido durante ocho días.

Sherzer comenta, además, que cuando los *ikarkana* no son recitados (*sunmakke*) para su propósito primario se pueden cantar (*namakke*) para otro secundario, como el de enseñárselos a alguien. También muestra su estructura y su característico paralelismo: son largos y poéticos en lenguaje un tanto arcaico, y derivan su eficacia de la creencia en que los espíritus pueden ser controlados por medio de los textos apropiados. Al mismo tiempo se pueden modificar si surgen nuevas situaciones.

En cuanto a los ritos de pubertad denominados *inna* (llamados así por una bebida de caña, especie de chicha, que se llama así y se consume en grandes cantidades durante la celebración de dichos ritos), se distinguen de las otras dos tradiciones, la de las reuniones comunales y la de la magia, por su lengua ritual especial. Los ritos se llevan a cabo en la casa de la *inna*, su director es el *kantule* y hay varias actividades especiales, unas serias y otras no. Hay varias sociedades de la selva tropical de Sudamérica que tienen ritos de curación, de magia y de pubertad. Lo que es especial acerca de los *kuna* es que haya dos tradiciones para dirigirse a los espíritus y dos organizaciones separadas. Al mismo tiempo las dos se juntan durante las festividades de la pubertad.

Las niñas *kuna* usan el pelo largo suelto, pero cuando alcanzan la pubertad se les corta ritualmente y lo siguen usando muy corto el resto de su vida. Si el padre puede, ofrece comida para todo el pueblo, que ayuda con plátanos y pescado. Todos comen esto y beben *inna*, ron y cerveza. El discurso principal es un *ikar* actuado por el *kantule* y sus estudiantes y dirigido al espíritu del *kammu*, la flauta larga. Es la única ocasión en la que se permite la bebida en grandes cantidades.

La casa de la *inna* es semejante a la comunal y permanece cerrada casi todo el año. Ahí se prepara la *inna*, que se deja fermentar varios días y a la que se dirigen los *ikarkana* para que se fermente bien; cuando ya está lista empiezan las festividades y los ritos. Una construcción se prepara afuera para la niña, a la que entierran en la arena con la cabeza de fuera. Luego la peluquera y sus asistentes le cortan el pelo de manera especial y los hombres actúan la parte verbal. Entonces el *kantule* le da un nombre secreto a la niña. El *kantule* y sus estudiantes actúan los *ikarkana* en la casa de la *inna*; gritan de manera diferente a la de los jefes o a la de los que participan en curas. Además usan sonajas y tocan la flauta. La gente que está en la casa está demasiado borracha para ponerles atención, pero consideran importante su presencia. El *ikar* debe ser repetido en forma exacta cada vez y se considera el más tradicional de todos los

rituales kunas. Cuando se practica para que los estudiantes lo aprendan se canta (*namakke*), en una forma melódica diferente a la gritada (*kormakke*) de la misma ceremonia, y diferente del canto en la casa comunal y de la actuación hablada en las curas mágicas.

La actuación del kantule, la comida y la bebida rituales, el corte de pelo y diferentes juegos y bailes son los eventos principales. Se anima a la gente para que beba bebidas alcohólicas. Son días de fiesta para toda la comunidad, durante los cuales nadie trabaja ni hay reuniones en la casa comunal. Todos se divierten, hablan, gritan, se tocan, no les importa donde caminan ni donde se sientan, pues mientras los humanos más se emborrachen y se diviertan más disfrutarán los espíritus.

El kuna cotidiano es frecuente, es el habla común y corriente usada de manera personal y no cantada. A los kuna les encanta hablar. Hablan mientras trabajan, ya sean hombres o mujeres. Conversan en la casa antes de dormirse, en los muelles, en las tienditas, afuera de la casa comunal. Sherzer analiza los saludos, las despedidas, las conversaciones, las órdenes y los pedidos. También describe un gesto que se hace con los labios para señalar y que es muy típico de los kuna.

En seguida describe la relación entre los estilos. En fonología hay menos omisión de vocales y asimilación de consonantes a medida que el habla se hace más formal o cantada. En morfología el número de sufijos es mayor en el habla ritual que en la coloquial y hay sufijos particulares que se dan en mucho mayor cantidad. Mientras más ritual es el habla más fija es la sintaxis y hay más paralelismo.

Pero aunque a los kuna les gusta hablar, también saben callar cuando otros hablan. Guardan silencio mientras comen y beben y durante algunas ceremonias como la cura de las mordidas de serpientes y al principio de los saludos; cuando se sabe que hay espíritus malignos también hay que guardar silencio. El silencio, sin embargo, es raro y contrasta con el habla y ruido, que son lo normal.

El habla en público es muy frecuente, pero hay circunstancias en que se habla privadamente; por ejemplo, para llevar a cabo arreglos financieros, visitas a casa de los curanderos y visitas entre amigos o parientes.

Además de las funciones sociales del habla, la función estética está siempre presente, y mediante ella se llevan a cabo las demás.

Se distingue entre el habla que se aprende de memoria en la magia y los ritos de pubertad, y la que es flexible y se usa en la casa comunal. Pero dentro de la magia hay cierta flexibilidad según la gravedad de la enfermedad, la edad del paciente y otros factores.

Todo el ritual, sobre todo el cantado, tiene la forma de diálogo. En la casa comunal hay dos jefes, uno canta y el otro le contesta *teki* (así es); además, está presente el público. En los ritos de curación el especialista es

el que sabe el *ikar*, se dirige a los muñecos de palo y a los espíritus de los animales, plantas y objetos que desea controlar.

El consejo se les da a las personas que van a cambiar de ocupación o de rol social, como a los estudiantes antes de que empiece la escuela o a las parejas que se van a casar. Se les aconseja en público, en la casa comunal. También se aconseja a los que se han disgustado. La violencia física es rara y a los niños no les pegan.

Es frecuente en los *ikarkana* que el que habla cite a otro y que haya varias citas dentro de las citas. Esto no se señala gramaticalmente, por lo que a veces es difícil saber quién está hablando, pero para ellos no parece tener mucha importancia.

A pesar de la separación de las tradiciones descritas y de los diferentes estilos que se usan para cada una, evidentemente hay relaciones entre ellas. En general, mientras más ritual y ceremonioso es el contexto más esotérica es la lengua, al grado de que el no iniciado no la comprende. Por otra parte, sin embargo, el contenido referencial de los *ikarkana* no es esotérico ni simbólico sino que consta de descripciones detalladas de los participantes y acciones del evento; por ejemplo, obsérvese este trozo de los ritos de pubertad:

El gallo empieza a cantar.
 Todos los gallos cantan.
 Cantan alrededor de la casa.
 El ruido se oye por toda la isla.
 Todos los gallos hacen ruido.
 Las mujeres preparan la bebida de la mañana.
 Las mujeres salen de sus hamacas y preparan la bebida de la mañana.

Se trata de cosas de todos los días, pero en vocabulario especializado. Lo mismo sucede con el vocabulario de las curas.

Los jefes y curanderos a veces insertan vocabulario especializado en su habla normal como para jactarse de su sabiduría, y tanto los niños como los adultos momentáneamente imitan a algún jefe o a alguien que sabe de memoria los *ikarkana*. Los imitan jugando y esto no se considera una desacralización sino simplemente un juego. También los *ikarkana* se pueden recitar para enseñárselos a alguien o para practicarlos. Esto es perfectamente aceptado y se supone que también les gusta a los espíritus.

Los niños aprenden las actividades de los adultos participando en ellas y también oyendo explicaciones verbales. Los *kuna* señalan que todo tiene un nombre y aprender los nombres de las cosas, estadios del crecimiento y desarrollo es parte importante del aprendizaje de una actividad y más de los rituales. Los niños aprenden a hablar normalmente, no hay teorías

para explicar como aprenden. Se les habla y se les escucha con respeto. Las niñas imitan a las mujeres adultas y aprenden las canciones de cuna y el lloriqueo armónico desde muy chicas, y los niños aprenden el estilo de los discursos de la casa comunal escuchando. Cuando acusan a alguno de haberse portado mal, desde chico se defiende con largos y elocuentes discursos en la casa comunal.

Los kantule y los curanderos tienen estudiantes a quienes se enseña los ikarkana de memoria y después, cuando ya los saben perfectamente, se los explican. Cuando ya consideran que saben suficiente lo anuncian en la casa comunal y hay muchos discursos, lo que viene a ser una especie de graduación de los estudiantes que a veces viajan a otros pueblos para aprender.

Gracias a la relación entre el conocimiento oficial y no oficial de las tradiciones, su conocimiento es mayor o menor según el interés de las personas pero no hay una división tan tajante entre especialistas y no especialistas.

La cercanía de la ciudad de Panamá y el hecho de que hay escuelas dentro de los pueblos representan peligros para la continuidad de la cultura kuna, pero hasta ahora sus integrantes se han sabido adaptar y la han preservado.

5. ACTITUDES

Las *actitudes* hacia la lengua son cualquier índice afectivo, cognoscitivo o de comportamiento de reacciones hacia diferentes variedades de la lengua o hacia sus hablantes (Ryan, Giles y Sebastian, 1982: 7). Agheyisi y Fishman (1970) hicieron un relevamiento de los estudios de actitudes cuando éstos todavía no eran tan numerosos como ahora. Según ellos, la importancia de los estudios de actitud en relación con otros estudios de sociolingüística, como selección de lengua en las sociedades multilingües, diferencias dialectales e inteligibilidad mutua es obvia. La definición mentalista de actitud como estado neurológico y mental de predisposición indica que las actitudes no son observables sino que se tienen que inferir por introspección. En cambio la definición conductista localiza a las actitudes en el comportamiento mismo.

En los estudios, en general, no se habla sobre la definición de actitud sino que se describe y analiza directamente. La mayoría de las investigaciones tienen que ver con el significado social de las variedades lingüísticas y la selección y el uso de la lengua. El cuestionario es el método más usado; también la técnica del disfraz (*matched guise*) y otra que mide el deseo de actuar. Asimismo, se emplean mucho las entrevistas.

El estudio de actitudes es importante porque éstas se relacionan con el cambio lingüístico, y también porque influyen en la inteligibilidad interdialectal, ya que si un grupo no quiere tener tratos con otro, sostiene que a sus miembros no se les entiende. Las actitudes hacia la lengua son, en realidad, hacia las personas que las hablan y pueden influir en el aprendizaje de las lenguas, como lo ha demostrado Lambert (aunque Macnamara señala que la actitud es secundaria pues hay casos en que se aprende una lengua por necesidad). También influyen sobre la forma en que los maestros juzgan la capacidad de sus alumnos y en el juicio de los entrevistadores sobre posibles empleados. En general, las actitudes reflejan la estratificación de la sociedad, e incluso los miembros de las clases bajas o de otras minorías comparten muchas veces las actitudes de los grupos dominantes.

Según Ryan, Giles y Sebastian (1982), la variación lingüística dentro y entre comunidades puede incluir varias lenguas o diferentes estilos de una lengua. El poder de los grupos sociales se refleja en la variación y en las actitudes hacia dicha variación. Es muy frecuente que el grupo dominante pretenda que sus pautas sean el modelo requerido para el avance social, y el uso de una lengua o un dialecto o acento de poco prestigio por parte de miembros de grupos minoritarios reduce sus oportunidades de éxito dentro de la sociedad total. Los miembros de la minoría deben decidir si ganan movilidad adoptando las pautas del grupo dominante o si mantienen su identidad conservando su estilo nativo.

Hay dos factores socioculturales que determinan las actitudes hacia la lengua. Éstos son la estandarización y la vitalidad. Se considera que la lengua está estandarizada si tiene normas que definen su uso que hayan sido codificadas y aceptadas por la comunidad. En ese caso habrá diccionarios y gramáticas y la lengua se usará en el gobierno, las escuelas y los medios masivos de comunicación.

La vitalidad se refiere al número de hablantes y al uso de la lengua en múltiples funciones. Mientras más numerosas e importantes sean las funciones de la variedad para más individuos, mayor será la vitalidad de esa lengua; por ejemplo, los canadienses usan el francés para un número mayor de funciones que los americanos franceses, que sólo lo usan en la casa. También influye el número de hablantes y la distribución de éstos dentro de la comunidad, así como la diversidad y prestigio de otras comunidades que usen la misma variedad.

Es más fácil juzgar el grado de estandarización, puesto que es una dimensión relativamente estática, mientras que la vitalidad de una variante fluctúa más y es más difícil de juzgar. La vitalidad de las variantes no estándar puede aumentar; la mayoría de las lenguas y dialectos regionales y de las lenguas de inmigrantes y de las indígenas han disminuido su vita-

lidad ante las presiones de homogeneización, pero el francés de Canadá y el catalán, por ejemplo, la han aumentado. Las lenguas clásicas han disminuido su vitalidad, lo que prueba que la estandarización no es garantía de supervivencia.

Las actitudes se miden de tres maneras diferentes. La primera, que se puede llamar de tratamiento social, incluye la información sobre el uso de las lenguas en el gobierno, la educación, los negocios, la religión, los medios de comunicación, etc. El mejor ejemplo de un estudio detallado sobre estos aspectos es el de *Language Loyalty in the United States* (Fishman, 1966), en el que se examinan estos aspectos en las lenguas minoritarias de los Estados Unidos. En este tipo de estudios se pueden incluir los métodos autobiográficos de observación y de estudios de caso.

La medición directa es aquella en la que se hacen preguntas sobre preferencia lingüística (qué variedad se prefiere para ciertos propósitos en ciertas situaciones); conveniencia y razones para aprender una lengua; evaluación de los grupos que usan cierta variedad; informe sobre qué lengua usa la persona; conveniencia de que haya bilingües y educación bilingüe; opiniones acerca de mantener o cambiar la política lingüística; propósitos de acción (por ejemplo estudiar una lengua, enseñarla a los hijos).

La medición indirecta se refiere al método del disfraz, al que ya nos hemos referido en el capítulo IV. Lo utilizaron Lambert y otros en 1960 y Lambert lo difundió en 1967, en un estudio en que describe varios experimentos en los que se usa este método, en el que los mismos hablantes graban pasajes en dos lenguas distintas. Los trozos se mezclan para que los sujetos no sospechen que se trata de las mismas personas. La idea es eliminar así las diferencias que pudieran atribuirse a la voz y a otros factores; lo único que varía es la lengua. Los sujetos escuchan las grabaciones y evalúan al hablante en cuanto a inteligencia, simpatía, clase social, etcétera.

Las dimensiones dentro de las que varía la actitud son el estatus social y la solidaridad de grupo. La distinción entre estándar y no estándar refleja el estatus o poder de los grupos. Los factores relacionados con la solidaridad son los que contribuyen a la vitalidad. La variedad baja se usa informalmente y tiene menos prestigio. La movilidad social aumenta con el uso de la variedad alta. La lealtad lingüística refleja las presiones que operan para mantener variedades sin prestigio.

Puede haber diversas pautas:

a) La mayoría y la minoría prefieren la variedad dominante tanto respecto a poder como a solidaridad: esto sucede en Canadá y con algunos hablantes de español en Estados Unidos, pero en Canadá los hablantes de

francés están más a favor del inglés que los hablantes de español en Estados Unidos.

b) La minoría prefiere su variedad en cuanto a solidaridad pero no en cuanto a estatus: es el caso de los hablantes de quechua en el Perú.

c) Cada grupo prefiere su habla. La preferencia por la lengua minoritaria puede ser feroz, como sucede entre los miembros del IRA en conflicto con el régimen británico.

d) La lengua de la mayoría es la de mayor estatus pero no le tienen tanto apego los hablantes, como es el caso del árabe clásico.

Nos referiremos ahora a un estudio de Carranza (1982), que trata específicamente sobre variedades del español. Reseña estudios de actitudes en grupos hispánicos, tanto mayorías como minorías.

La investigación sobre actitudes hacia una variedad de lengua indica que el prestigio que tiene dicha variedad está influido por la estructura social y los sistemas culturales de valor. Generalmente el estándar se asocia con un grupo alto en términos socioeconómicos, mientras otras variedades no estándar se asocian con las clases bajas. El primero se asocia con estatus alto y movilidad social y las variedades bajas con solidaridad, camaradería e intimidad entre sus hablantes.

Relacionado al fenómeno de clase está el hecho de que algunos grupos étnicos se concentran en una clase social y por lo tanto sus variedades lingüísticas se identifican con dicha clase. Esto significa que hay relación entre etnicidad y clase social.

Los valores culturales desempeñan un papel importante en la conservación de las diferencias lingüísticas. Una variedad de poco prestigio se mantiene si sus hablantes la asocian con valores positivos con los que desean identificarse.

Carranza menciona algunos estudios sobre el catalán y el castellano en España. En América Latina se han hecho pocos estudios de actitudes: Wölck (1973) estudió en el Perú la actitud hacia el español y el quechua utilizando la técnica del disfraz. Los hablantes de español fueron juzgados favorablemente en cuanto a estatus, pero los de quechua favorablemente en cuanto a afecto.

Rubin (1968) hizo un estudio de actitudes en el Paraguay y encontró que los hablantes de guaraní le tienen mucha lealtad a su lengua, que la prefieren para situaciones íntimas y que el español es la lengua de estatus y movilidad social.

El libro de Fishman de 1971 sobre los puertorriqueños de Nueva York fue una aportación muy importante que mostró que los miembros de este grupo hablan distintas variedades y están conscientes de ello.

El autor menciona muchos otros estudios entre cubanos y mexicano-americanos. Otras investigaciones demuestran que para los trabajos eje-

cutivos tiene mucha importancia la actitud hacia la lengua. Si los bilingües tienen mucho acento en inglés no pueden aspirar a puestos muy altos.

Para finalizar, Carranza señala que se necesita hacer investigaciones con otro tipo de estímulo que no sea leído y con otro tipo de informantes que no sean estudiantes ni personas relacionadas con el ámbito educativo.

Erickson y Shultz (1982) hicieron un estudio que no se refiere a diversos idiomas sino a diferentes dialectos del inglés. Se trata de un análisis de entrevistas en dos "junior colleges" (escuelas donde se cursan los dos primeros años de una posible licenciatura) de los Estados Unidos. Los consejeros entrevistaban a alumnos de su propia raza y grupo étnico o de grupos diversos.

Dos aspectos tienen importancia en las entrevistas: la organización rítmica del comportamiento verbal y no verbal dentro de los momentos incómodos de la entrevista, y las relaciones de interdependencia y reglamentación mutua entre las maneras de hablar y de escuchar durante las explicaciones de la entrevista.

Todos identifican los momentos incómodos fácilmente cuando el ritmo se altera. En 25 entrevistas la falta de ritmo más aguda se daba en los encuentros en que el consejero y el estudiante pertenecían a diferentes etnias o razas. Los momentos sociales inadecuados son aquellos en que uno de los interlocutores hace algo mal o donde hace algo bien, pero en el momento inapropiado.

Los consejeros blancos explicaban las cosas demasiado a los estudiantes negros debido a que éstos, al escuchar, no emitían las respuestas adecuadas a lo que decía el consejero ya que seguían otra pauta: los blancos emiten señales verbales y no verbales al mismo tiempo y los negros no mueven la cabeza al emitir la respuesta verbal. El blanco interpreta esto como que no se le escucha bien y vuelve a explicar las cosas, lo cual molesta al negro que sí ha entendido.

Resultó muy importante que el consejero y el alumno encontraran al conversar algún interés en común. Cuando esto sucedía, las entrevistas tenían más éxito, al alumno le aceptaban cambiar el programa, le hacían preguntas sobre su futuro y los consejos se relacionaban con los planes del estudiante. Mientras que, cuando no compartían ningún interés, el consejero objetaba los cambios del estudiante en la selección de sus materias y los consejos se relacionaban con el programa más que con los planes del alumno.

Los alumnos de la misma etnia que el consejero recibían más ayuda especial que los demás. Pero había un factor independiente de lo étnico que influía en la entrevista: el hecho de compartir algún interés. De todos modos, si no había nada en común, y si el alumno demostraba cortesía y atención, tenía más éxito.

Las entrevistas no son neutrales y objetivas, sino que favorecen a los individuos cuyo estilo de comunicación y origen social se parecen más a los del consejero. Se les restringe movilidad social a los que son diferentes. Los alumnos que asisten a un junior college son de clase más baja que los que asisten a escuelas de cuatro años. Si se les aconseja no seguir estudiando no pasarán a la clase media alta.

Una manera de mejorar la situación sería contratar a consejeros de minorías étnicas y raciales, y otra entrenar a los entrevistadores haciéndolos conscientes de la relatividad cultural.

Un estudio de actitudes llevado a cabo en Chile que, junto con los ya mencionados de Wölk (1973) y de Rubin (1968), podría servir de modelo para estudios semejantes en América Latina, es el de Fernández y Hernández (1984), desarrollado con sujetos mapuches. Dada la situación en que dos culturas (la castellanhablante que domina y la de los mapuches) viven en desigualdad de condiciones, pueden los mapuches desarrollar tres tipos de actitudes:

- 1) Mapuchizante: rechazo de la cultura impuesta.
- 2) Castellanizante: adopción sin reservas de las pautas de la cultura mayoritaria.
- 3) Actitud intermedia.

Todos los encuestados aprenden el mapudungu con sus padres como primera lengua, y el castellano principalmente en la escuela. El mapudungu se usa en situaciones familiares o en acontecimientos propios de la cultura. Se dan cuenta de que el español es indispensable para la vida de la ciudad.

La edad no determina la actitud ni la educación tampoco. El lugar de residencia es muy importante: en el campo se habla más en mapuche y en la ciudad más en español. Es difícil encontrar individuos monolingües jóvenes pero el mapuche tiene gran vitalidad. Parece que los mapuches han desarrollado una forma cíclica de acercamiento a la sociedad mayoritaria en la escuela y en las relaciones comerciales, para luego ir retornando a lo rural y con esto a lo mapuche. La actitud más general es la más mesurada de lealtad hacia su lengua y de reconocimiento de la necesidad de aprender el español.

6. INTERACCIÓN SOCIAL

Nos referiremos ahora a los estudios de Gumperz sobre la interacción social que están, por supuesto, muy relacionados con los de lengua e identidad y con los de la etnografía de la comunicación que él contribuyó

a fundar. Mencionaremos otros trabajos de Gumperz que aunque no se refieran propiamente a la interacción ya apuntan hacia ese interés que iba a desarrollar posteriormente.

Algunos de sus numerosos trabajos están reunidos en el libro *Language in Social Groups* de 1971. Sus primeros artículos tratan sobre la situación en la India, las relaciones entre los dialectos y la situación social. Los más conocidos y citados son: "Tipos de comunidades lingüísticas" y "La comunidad lingüística". Ambos han tenido mucha influencia porque definen conceptos muy útiles, como el de repertorio lingüístico y el de comunidad lingüística.

Cuando Gumperz empezó a trabajar se tenía la idea general, (que era más que nada una abstracción ficticia que permitía la descripción lingüística dentro de las teorías estructurales), de que las comunidades lingüísticas eran uniformes. Poco a poco se fue haciendo énfasis en la diversidad y los trabajos de Gumperz en la India contribuyeron no poco a esta conclusión que ahora parece tan obvia. Todas las comunidades, excepto tal vez las más pequeñas, están diversificadas lingüísticamente y esta diversidad es útil y tiene funciones comunicativas. En algunos casos, la gente considera que son dos idiomas diferentes lo que en realidad es un solo idioma en términos de las categorías gramaticales. Éste es el conocido caso del hindi y el urdu en la India, y que Gumperz conoce muy a fondo.

Como menciona Gumperz en el último capítulo de este libro, también hay casos de la situación contraria: sistemas gramaticalmente diversos que suelen considerarse como una sola lengua ("Diglossia", Ferguson, 1959) (véase el capítulo IV). La relación entre el sistema gramatical de los lingüistas y el comportamiento de los grupos humanos es más complicada de lo que se había creído, por lo que se requerían trabajos comparativos para investigar esta relación y conceptos nuevos que nos permitieran separar el estudio de la distribución de variedades de otros aspectos lingüísticos y del estudio sociológico de estereotipos y actitudes. A esto ha contribuido Gumperz con sus trabajos iniciales y con los que realizó junto con Ferguson (*Linguistic Diversity in South Asia*, 1960) y con Hymes (*The Ethnography of Communication*, 1964 y *Directions in Sociolinguistics*, 1972).

Continuando con el último capítulo del libro de 1971, Gumperz dice que la compartimentalización de las variedades está relacionada con el aislamiento de los subgrupos, mientras que la fluidez se relaciona con la movilidad social característica de muchas sociedades donde se observa un cambio social acelerado.

El segundo tema del libro es el estudio de la relación del subgrupo con la de la distribución de las variantes lingüísticas. Encuentra que la correlación entre lo lingüístico y las categorías sociales establecidas inde-

pendientemente no es satisfactoria para el estudio de la comunicación social en desarrollo. Propuso, desde antes de 1971, la investigación etnográfica de redes de comunicación y normas comunicativas al nivel de dichas redes, para poder especificar detalladamente cómo se relaciona el uso con las categorías sociológicas de casta, clase y rol, por ejemplo.

En las sociedades bilingües y bidialectales, las variantes no se emplean al azar sino metafóricamente para comunicar distancia social, de la misma manera en que los monolingües emplean la entonación, las formas de tratamiento y otros recursos. La alternancia de códigos no es un simple caso de variación gramatical, sino un proceso semántico, una manera de comunicar significado social. Ya hemos visto en el capítulo IV cómo esta idea se ha desarrollado en los trabajos de Poplack.

En el último capítulo (con Hernández Chávez), Gumperz se ocupa de la sociedad urbana de Estados Unidos, la cual se caracteriza por la coexistencia de una variedad de culturas diferentes. La descripción de los subsistemas por separado no es suficiente para ver cómo opera la sociedad plural, puesto que los miembros de cada subsistema interactúan uno con otro o con los miembros de la mayoría cultural; por lo tanto, los autores examinan el habla de chicanos bilingües. Cuando los chicanos utilizan una sola lengua, el mensaje suele tener un significado referencial, pero en algunos contextos adquiere valor social. Los autores insisten en el estudio de la interacción y además relacionan sus estudios con el comportamiento de niños en el salón de clase. Por ejemplo, un niño negro en algún momento puede utilizar su dialecto justamente para comunicar algo muy íntimo. La maestra lo corrige, y esto hiere al niño en lo más profundo, lo que causa que después ya no quiera expresarse espontáneamente. Los adultos de clase media y sobre todo los maestros tienen que aprender a apreciar las diferencias en estrategia comunicativa del tipo que describe Gumperz.

En la introducción al volumen de Gumperz y Hymes (1972), Gumperz hace un resumen del trasfondo histórico de la sociolingüística: estudios sobre comunidades lingüísticas, la lingüística descriptiva, la gramática generativa y la sociolingüística que estudia correlaciones. Los estudios de correlaciones son principalmente los de Labov. Pero Gumperz considera esenciales los estudios de comunidades lingüísticas para el estudio del cambio lingüístico, para el desarrollo de índices para estudiar fenómenos sociales y para muchas áreas de lingüística aplicada. Si se estudian en detalle, todas las comunidades muestran diversidad y ésta tiene importantes funciones comunicativas, señala actitudes y proporciona información sobre la identidad social de los hablantes.

Según este autor, los estudios de correlación no han contestado muchas preguntas sobre la naturaleza de la relación entre los hechos sociales

y los lingüísticos, tales como la razón por la cual en el sur y sudeste de Asia hay distinciones lingüísticas que han perdurado durante siglos, mientras que en Europa y América los grupos abandonan sus lenguas después de unas cuantas generaciones. Otros puntos aún no resueltos son que el bilingüismo, en la mayor parte de los casos, conduce a la convergencia entre las variedades, pero que en otros casos sucede lo opuesto; que en Estados Unidos, entre los negros, se está creando un dialecto de prestigio que diverge del inglés estándar; que el conflicto lingüístico y los estereotipos interétnicos se simbolizan por medio de diferencias lingüísticas casi insignificantes; que el uso de las variables con valor social es subconsciente e independiente de las actitudes manifiestas. Éstas y otras preguntas semejantes no se pueden contestar describiendo variables lingüísticas. Lo que se necesita, según él, es un estudio profundo de los procesos de comunicación de la naturaleza de la competencia comunicativa y de las reglas sociolingüísticas que nos permiten usar y producir habla adecuada.

Para Gumperz, el enfoque de interacción de la etnometodología es más apropiado que el de la correlación. Para los etnometodólogos los conceptos de estatus y rol no son cualidades permanentes de los hablantes sino símbolos comunicativos, y siempre se perciben en contextos particulares. La comunicación no está gobernada por reglas sociales sino que el hablante es estimulado por lo que lo rodea, y evalúa y selecciona las reglas según su cultura, historia personal y lo que sabe de sus interlocutores. Entonces decide qué normas aplicar en determinada situación. Estas normas deciden su selección entre las opciones comunicativas que puede escoger para codificar su intención.

Cada cultura clasifica lo que nos rodea en categorías tales como la casa, la iglesia, la clase, etc. Gumperz se refiere a lo que para Fishman serían "ámbitos". El hablante utiliza de manera simultánea los conocimientos que tiene sobre sus oyentes y sus posibles identidades sociales para determinar qué papel va a desempeñar. Las reglas sociales, por lo tanto, son como las lingüísticas, y determinan la selección del actor entre las estrategias posibles según las restricciones impuestas por la intención comunicativa, el entorno y las relaciones de identidad.

Si los hablantes comparten conocimientos de las restricciones comunicativas y las opciones que rigen un número significativo de situaciones sociales, se puede decir que son miembros de la misma comunidad lingüística. La unidad básica para la interacción verbal es el evento de habla. Los recursos, tanto las formas que no varían como las variables disponibles para los miembros de una comunidad, constituyen el repertorio lingüístico de dicha comunidad. Una gramática del inglés se ocupa de la competencia lingüística de los hablantes de las sociedades de Inglaterra, Estados Unidos, India, África, etc. Pero los hablantes de estas sociedades difieren no

tanto por la forma en que hablan inglés sino porque en su diaria interacción alternan entre el inglés y otros dialectos o lenguas locales. El concepto de repertorio nos permite entender estas distinciones y describir el comportamiento lingüístico de una población en términos de su selección dentro de grupos particulares de variantes lingüísticas o conjuntos de sistemas gramaticales.

Gumperz (1982b) presenta estudios de comunicación entre grupos de la sociedad industrial moderna, que sirven para interpretar sociolingüísticamente la interacción que explica el papel que los fenómenos de comunicación desempeñan en el ejercicio del poder y del control, y en la producción y reproducción de la identidad social.

Los parámetros de sexo, etnicidad y clase no son constantes, sino que se producen por medio de la comunicación. En la Gran Bretaña y en Estados Unidos las antiguas formas de sociedad plural en que las familias vivían en barrios de la misma etnia y clase social ya no son lo típico. A menudo la gente tiene que cooperar con personas que no son de su propia cultura y hay dificultades cuando participan en eventos de habla públicos, tales como reuniones de comisiones, entrevistas, intercambios en el trabajo. Surgen malentendidos: algunos hablantes juzgan mal al interlocutor y entonces estas diferencias se convierten en distinciones ideológicas y entran en juego valores culturales.

La ideología juega un papel en la interacción personal y crea un espacio de interacción en el que los procesos sociolingüísticos subconscientes y automáticos de inferencia pueden generar interpretaciones que se prestan a malentendidos. Dentro de la burocracia se juzga a la gente por su manera de hablar. Todos tenemos que hablar para convencer a otros.

La nueva etnicidad depende menos de la geografía, hay más necesidad de apoyo político y social para lograr intereses comunes. Hay símbolos lingüísticos que sirven para establecer lazos de unión, por ejemplo, hay rasgos subestándar que persisten porque tienen valor social y comunicativo. Estos símbolos están en conflicto con las formas de comunicación aceptadas por la burocracia. La identidad social y la etnicidad se establecen y se mantienen mayormente por medio de la lengua.

Muchas personas no resisten la tensión de las situaciones de comunicación interétnica y como no entienden las causas de los malentendidos, se culpan mutuamente por la falta de comunicación.

Gumperz cita como ejemplos de eventos de habla que tienen importancia para estos estudios: 1) las entrevistas para obtener empleo, para aconsejar a posibles empleados, las psiquiátricas, etc.; 2) negociaciones de comités; 3) interrogatorios jurídicos, y 4) debates públicos. En todos estos eventos hay asimetría de poder y a menudo el interlocutor inferior no sabe

las reglas. Los evaluadores creen ser imparciales y no se dan cuenta de sus juicios subjetivos.

En los análisis que hacen Gumperz y sus colaboradores entran en juego cuestiones de pragmática, análisis conversacional, etnografía de la comunicación, lingüística y sociolingüística en el sentido de clases sociales de los participantes.

En su libro de 1982, *Discourse Strategies*, Gumperz sostiene que el análisis conversacional es un campo de investigación cada día más importante, ya que durante la última década se ha enriquecido con contribuciones de muchas disciplinas. Lo más relacionado con los estudios de Gumperz es el trabajo de los sociólogos que han seguido a Garfinkel (1967) en *Studies in Ethnomethodology*, y que analizan conversaciones desde el punto de vista de las estrategias verbales de la coordinación entre hablante y oyente, tal y como se revelan en los turnos de conversación y otros aspectos de las negociaciones que tienen lugar cuando la gente conversa. Sin embargo, a pesar de lo importante de estas investigaciones, estamos todavía lejos de contar con una teoría general de comunicación verbal que integre lo que sabemos sobre gramática, cultura y convenciones de interacción. Tampoco tenemos conceptos ni procedimientos analíticos generalizados.

En general, se acepta que los interlocutores cooperan y que comparten convenciones interpretativas. Pero, a pesar de esto, la experiencia de la sociedad industrial moderna con su historia de falta de comunicación, de disputas legales que van en aumento y del fracaso de la educación, sugiere que dar por hecho dicha cooperación tal vez no vaya de acuerdo con lo que sucede en la sociedad urbana moderna.

A Gumperz le interesaron los encuentros interétnicos al tratar de descubrir universales de contacto entre grupos. Cree que si la sociolingüística ha de tratar problemas de movilidad, poder y control social, no puede dar por sentado que para que haya comunicación verdadera es forzoso que las señales empleadas sean absolutamente uniformes. Necesitamos poder enfrentarnos a grados de diferenciación y, a través del estudio de encuentros clave, aprender a explorar cómo la diferenciación existente afecta la capacidad individual de interactuar y de lograr que sus metas y motivos sean comprendidos por miembros de otros grupos.

Gumperz hace una breve historia del tranfondo de la sociolingüística hasta llegar a Chomsky, quien sostiene que el objeto del análisis lingüístico es dar cuenta de lo que el nativo considera como relaciones válidas entre oraciones gramaticales y no el describir el habla de todos los días. Cuando se le pregunta cómo se aplican las reglas gramaticales al comportamiento de los grupos humanos, Chomsky afirma que la construcción de una teoría tiene que preceder a la investigación empírica y sostiene que las

reglas gramaticales dan cuenta del comportamiento de lo que llama "hablantes ideales", que viven en comunidades también ideales y que son uniformes.

Pero sabemos que el bilingüismo y el bidialectismo son la regla y no la excepción. Podemos afirmar, junto con Labov, que la variabilidad social es una propiedad inherente de los sistemas lingüísticos y que tiene que incorporarse a las reglas gramaticales. La comunidad de habla debe constituir el principio del análisis lingüístico y no los hablantes individuales ni la competencia lingüística de los individuos. Una comunidad de habla se define de acuerdo con Sherzer (1974), por ejemplo, como un sistema de diversidad organizada, unida por normas y aspiraciones comunes. Los miembros de una comunidad varían en cuanto a ciertas creencias y otros aspectos del comportamiento, pero la variación que parece irregular cuando se observa a nivel individual, muestra regularidades sistemáticas al nivel estadístico de los hechos sociales.

Para dar cuenta de la variabilidad inherente se reconocen dos tipos de reglas: categóricas y variables. Las primeras se analizan con los métodos ya conocidos y en las segundas estos métodos sirven sólo para establecer la variabilidad. Después, las variantes se correlacionan con rasgos lingüísticos pertinentes, tales como contexto dentro de la oración o del discurso y con características sociales de los hablantes. Se emplean conocimientos etnológicos para elicitar habla natural en contextos formales y no formales, así como diferencias de estilo y de dialecto. El análisis lingüístico se complementa con datos etnográficos recogidos independientemente o con estudios de actitudes semejantes a los empleados por Lambert (1972).

Además, los lingüistas que aplican métodos cuantitativos a situaciones de bilingüismo, criollización y pidginización están empezando a darse cuenta de cuáles son los mecanismos que se emplean para crear nuevas categorías gramaticales. Tal es el caso de Sankoff y Laberge (1973).

Sin embargo, las afirmaciones de Labov respecto a las reglas de variabilidad como parte de la competencia lingüística no han sido generalmente aceptadas. [Veáanse, por ejemplo Sankoff (1974), Bickerton (1975) y Kay y McDaniel (1981).] El hecho es que los recuentos estadísticos de las variables lingüísticas, según Gumperz, no son más que generalizaciones basadas en datos recogidos por métodos de encuestas, en vez de conclusiones a las que se llega por análisis detallado de la competencia lingüística. Lo que complica la situación todavía más es el hecho histórico de que las distinciones sociales son cada vez menos obvias, menos marcadas abiertamente y se vienen debilitando las sanciones que obligan a seguir las normas de un grupo en especial, por lo que se puede cuestionar seriamente que haya comunidades aisladas integradas socialmente y con normas de evaluación compartidas. Gumperz se refiere a uno de sus

trabajos (Blom y Gumperz 1972), realizado en una pequeña comunidad noruega aparentemente estable, donde se reveló que había diferencias fundamentales en valores sociales que explicaban los usos lingüísticos dentro de la comunidad (véase el capítulo IV).

Además de los estudios de variabilidad, otras investigaciones han mostrado correlaciones entre el habla y otras categorías como sexo, edad, etc. Pero todo esto no es suficiente: lo más importante es descubrir las causas que producen la estigmatización lingüística y por qué los rasgos estigmatizados persisten a pesar de la educación universal y los medios masivos de comunicación. Todo esto no se puede dilucidar por medio de estudios de correlación.

Lo que Gumperz propone es hacer estudios detallados de interacción y observar si los actores se entienden, elicitando interpretación de los participantes y deducir qué dan por hecho los hablantes socialmente para actuar como lo hacen, y determinar de manera empírica lo que comunican los signos lingüísticos dentro del proceso de interpretación.

Como ya hemos mencionado, Gumperz fue de los primeros sociolingüistas en darse cuenta de la importancia de estudiar la alternancia de códigos, así como de equiparar el fenómeno al cambio de estilo en el habla de los monolingües. Se trata de casos en que los elementos en cuestión forman parte del mismo acto de habla y están relacionados semántica y sintácticamente. Le interesa estudiar la información semántica que la conmutación de códigos conlleva. Ésta, desde luego, no implica que el hablante no sepa bien las lenguas en cuestión.

Los cambios de código se dan dentro de redes cerradas de comunicación. Gumperz proporciona ejemplos de bilingüismo e identifica lo que llama la lengua de "nosotros" vs. la lengua de "ellos". La primera es la que se usa generalmente con parientes y amigos. La otra es la que se usa con extraños o en situaciones formales. Los bilingües conversan entre sí empleando la conmutación de códigos de manera semejante en tres casos: estudiantes hablantes de hindi en los Estados Unidos, chicanos y eslovenos austriacos. Gumperz establece una tipología preliminar y nota que al citar a alguien se emplea la lengua del que se cita; se cambia de lengua para dirigirse a un nuevo interlocutor; se cambia de lengua para las interjecciones, para reiterar o ampliar un mensaje; se emplea la lengua de "nosotros" para comunicar algo personal y la de "ellos" para comunicar algo más objetivo, o para señalar distancia.

Así, la alternancia de código es un fenómeno del discurso en el que los hablantes emplean la yuxtaposición de dos para expresarse: es un recurso y no una limitación.

Gumperz ve la diversidad lingüística como un recurso, mientras que Labov la ve como una manera de generalizar sobre grupos previamente

identificados por criterios no lingüísticos tales como residencia, clase, ocupación, etnicidad, etc. Según parece, los hablantes utilizan la diversidad e identifican interlocutores, situaciones, etc., por medio de lo que Gumperz llama *convenciones de contextualización*, es decir, constelaciones de rasgos de superficie por medio de los cuales los hablantes señalan y los oyentes interpretan de qué actividad se trata, cómo debe interpretarse semánticamente el contenido y cómo se relaciona cada oración con lo que precede o lo que sigue. Lo que se emplee como clave de contextualización depende del repertorio lingüístico. Los cambios de lengua, dialecto o estilo pueden ser significativos; también los fenómenos prosódicos, la selección de rasgos léxicos o sintácticos, las fórmulas, los saludos, las despedidas, etc., pueden servir de clave.

Muchos malentendidos se deben a percepciones o imprecisas interpretaciones de señales aparentemente triviales, y según Gumperz hay un mayor número de malentendidos cuando los interlocutores pertenecen a grupos diversos. Por ejemplo, unos niños negros que contestan en cierto tono de voz que no quieren leer cuando su maestra se lo pide, en realidad están transmitiendo otro mensaje; algo así como: "Necesito que me hagan caso, si me lo pides otra vez, leo". Pero la maestra blanca interpreta la negativa del niño como falta de interés.

Lo que Gumperz desearía hacer es combinar las ventajas de la etnografía de la comunicación, el análisis conversacional y el análisis del discurso para formular una teoría de inferencia conversacional. Los procesos de inferencia incluyen la percepción de las señales de contextualización. Éstas se tienen que relacionar con las de otros canales, como postura, gestos, paralingüística, etc. Todo ello se interpreta según la experiencia previa de cada hablante. Por todo esto resulta que las claves de contextualización sólo se pueden interpretar en situaciones concretas y no se pueden describir de manera abstracta. El mismo signo puede indicar información normal en unas condiciones y tener significado contrastivo o expresivo en otras (p. 170).

Probablemente la contribución más importante de este libro es su insistencia en el valor comunicativo de la variabilidad lingüística.

En este capítulo hemos examinado diversos usos de la lengua. Dentro de las naciones, el ideal en muchos casos sigue siendo el del nacionalismo lingüístico, que es muy poco frecuente. Las minorías pueden subsistir si se acepta el pluralismo, pero en ese caso deben tener cierta representación política o tienen que surgir valores en la sociedad total que produzcan dicha aceptación. La identidad personal está relacionada con la lengua materna y por eso las etnias prevalecen y en ellas se cultiva la solidaridad incluso a costa de renunciar a la movilidad social. Todo esto se refleja en

las formas de tratamiento y cortesía, que a veces gramaticalizan la solidaridad y el poder.

Tanto en las sociedades plurilingües como en las monolingües hay variación, y la etnografía de la comunicación describe cuándo se usa cada variedad, en qué situación y entre qué interlocutores. Los miembros de la comunidad distinguen cada una y le asignan ciertos valores, ya sea de poder o de solidaridad. Además, la variabilidad lingüística tiene valor comunicativo, pero el uso de algunas variedades en ciertas situaciones se presta a malentendidos que pueden tener consecuencias adversas para los hablantes de las lenguas o variedades dominadas. El estudio de esas situaciones de interacción nos puede servir para hacerlas explícitas y contribuir a mejorar las relaciones entre los grupos.

LECTURAS SUGERIDAS

Sobre el nacionalismo lingüístico, véase Fishman (1986); sobre las naciones donde se hablan lenguas romances, véase Rogers (1983).

Sobre cortesía, consúltense dos números de *Multilingua*, vol. 8: 2/3 (1989), editados por Sachiko Ide; sobre la cortesía en el Japón, véase Ide (1982).

Sobre lengua y poder, consúltense el ya mencionado libro editado por Kramara, Schultz y O'Barr (1984).

Sobre etnografía de la comunicación, además del libro de Saville-Troike (1982) hay un resumen por Bauman y Sherzer en *Annual Review of Anthropology*, 1975; véase además Bauman y Sherzer (1974), donde hay artículos sobre diversas partes del mundo, entre otros, varios sobre lenguas mayas. Véanse también dos libros sobre discurso en lenguas indígenas: Sherzer y Woodbury (1987), y Sherzer y Urban (1986).

Sobre actitudes, véase Cooper y Fishman (1974) para un artículo general, además del ya citado libro de Ryan y Giles (1982). Algunos artículos relacionados con español e inglés son: Carranza y Ryan (1975), Brennan y Brennan (1981), Solé (1977). Sobre las actitudes de los ecuatorianos hacia el español, véase Quilis (1988).

Sobre etnografía de la comunicación e interacción, véase, por ejemplo, a Blount (1981).

IX. APLICACIONES DE LA SOCIOLINGÜÍSTICA

Después de haber descrito la situación lingüística de las entidades políticas de América (capítulo III), de haber tratado sobre bilingüismo tanto en sus aspectos lingüísticos (capítulo IV) como sociales (capítulo VII), de haber visto cómo se forman lenguas nuevas en algunas situaciones de contacto (capítulo V) y de haber examinado la variación interna de las lenguas (capítulo VI), así como sus usos (capítulo VIII), hemos llegado casi a la conclusión de este panorama introductorio de la sociolingüística. Nos resta ahora examinar las aplicaciones prácticas que esta rama de la lingüística puede tener. Veremos en primer término lo que se ha denominado planificación lingüística, en segundo lugar trataremos sobre educación bilingüe y en tercero, sobre algunas otras aplicaciones.

1. PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICA

La *planificación lingüística* es cualquier esfuerzo deliberado por cambiar una lengua o sus funciones. Se distinguen dos fases principales en la planificación que tienen varios nombres, pero en general se aceptan los términos propuestos por Kloss (1969) de planificación de estatus y de corpus. La *planificación de estatus* la llevan a cabo las agencias gubernamentales que son las que deciden, por ejemplo, cuál va a ser la lengua oficial de una nación, qué lengua deberá usarse para legislar, en los juzgados, para la educación, etc.; se trata de decisiones políticas. La *planificación de corpus* se refiere a la lengua misma, a su ortografía, su gramática y su léxico. Son mucho más abundantes los estudios sobre este último aspecto que sobre el primero.

La planificación lingüística, como campo de la sociolingüística, es muy reciente, aunque, por supuesto, la planificación en sí se ha llevado a cabo desde tiempo inmemorial. Pero los lingüistas modernos, tal vez por el hecho de creer en la relatividad lingüística, es decir, en que todas las lenguas potencialmente sirven para comunicar cualquier cosa, por mucho tiempo prefirieron no inmiscuirse en problemas de planeación, los cuales

presuponen escoger entre lenguas o entre variedades, o al menos legislar sobre normas. El prescriptivismo siempre ha sido repugnante para los lingüistas, que creen que cualquier variedad es digna de estudio y que imponer una norma no es más que imponer el uso de grupos de prestigio sobre poblaciones enteras. Probablemente el exponente más claro de estas ideas ha sido Hall (1950). Sin embargo, otros lingüistas como Einar Haugen siempre se han ocupado de estos problemas. Se han publicado recopilaciones de otros autores interesados en el tema: la primera data de 1971, compilada por Rubin y Jernudd, llamada *Can Language be Planned?*, cuyo título, en forma de interrogación, en cierto modo muestra la novedad del campo de estudio. Otras recopilaciones que reúnen trabajos importantes son la de Rubin y Shuy (1973), Fishman (1974), Rubin, Jernudd, Das Gupta, Fishman y Ferguson (1977) y la de Cobarrubias y Fishman (1983).

En primer término, nos referiremos a los trabajos de Haugen, para exponer algunos de los temas de la planificación lingüística. Según Haugen (1966a), los gramáticos antiguos eran también planificadores: el paso preliminar en la planificación de la lengua es estudiarla, y esto lo hacen los lingüistas, que antes se llamaban gramáticos. Hay pocas pruebas de planificación antes de la época moderna, pero sus raíces están en el trabajo de los gramáticos. Éstos tenían que descubrir la naturaleza del lenguaje, pero también enseñar a los jóvenes las normas y saber qué era lo correcto. Esto ahora repugna a los lingüistas, puesto que implica emplear juicios de valor, pero antes no había distinción entre el estudio prescriptivo de la lengua y el descriptivo.

La descripción exhaustiva que Panini hizo del sánscrito tuvo el propósito de fijarlo como lengua sagrada para hacer posible que se transmitiera de generación en generación: se trataba de una planificación negativa. Los griegos codificaron la gramática para enseñarla en una época tardía y los romanos imitaron a los griegos. Horacio recomendaba "el buen uso", pero se refería al uso de los aristócratas; y éste fue el latín que se heredó en la Edad Media y que se empleó durante muchos siglos.

Poco a poco se fueron desarrollando otras lenguas escritas. Con el Renacimiento se inventó la imprenta, se revivió el conocimiento fuera del ámbito eclesiástico y surgió El estado-nación. Con esto se acabó el monopolio del clero sobre la escritura y la lectura, su control sobre lo intelectual y su control de las masas. La Reforma de Lutero trajo consigo el triunfo del alto alemán. Francisco I abolió el uso del latín e hizo que el francés fuera oficial en todas las funciones. En la misma época aparecieron las primeras gramáticas de las nuevas lenguas. Con la Revolución Francesa surgieron nuevas naciones, cada una con sus propios problemas lingüísticos, y con la Revolución Rusa se tomaron en consideración nuevas lenguas al establecerse nuevas tradiciones.

Hoy en día los problemas son mundiales: en India, por ejemplo, se decidió adoptar al hindí como futura lengua nacional, a pesar de no tener tradición literaria y no ser popular en muchas partes del país. En Indonesia se aceptó una forma del malayo, eliminando tradiciones locales y el holandés, la lengua colonial. En Israel se estableció el hebreo con éxito inmediato. Las naciones de África atravesaron por más dificultades, porque no tenían tradiciones de lenguas estandarizadas.

Éste es el trasfondo del actual interés en la planificación. Los consejos sobre el "buen uso" que daban los gramáticos clásicos desembocaron en el establecimiento de normas oficiales. El eslabón intermedio fueron las academias: la primera se fundó en 1582 en Florencia, cuando unos escritores persuadieron al duque Cósimo I a establecer la Academia de la Crusca para *cernir* a la lengua (crusca significa 'salvado' o 'paja') y en 1612 apareció su *Vocabulario*, que era purista. El siguiente paso lo constituyó la fundación de la Academia Francesa, establecida por Richelieu como parte de sus esfuerzos centralizadores. Ésta fue imitada por las de España, Suecia, Hungría y muchas otras, pero en Inglaterra, Johnson se burló de los esfuerzos de las academias por "encadenar sílabas" y al mismo tiempo produjo el primer diccionario inglés bien fundado que hizo superflua la creación de una academia. Así se fundó el diccionario privado que Webster trasplantó a los Estados Unidos.

En el siglo XIX se hizo necesaria la planificación: la creación de nuevas ortografías para lenguas nuevas. Cuando se establecieron sistemas de enseñanza para poblaciones enteras, los gobiernos tuvieron que reglamentar sobre las lenguas de enseñanza.

Uno de los primeros reformadores modernos fue el griego Koráís, que estableció las normas del katharevousa, un griego purista y conservador, opuesto al usado por la gente, que se llama demótico. El resultado de su selección fue la diglosia que han tenido que soportar los griegos (véase el capítulo IV). Lo contrario ocurrió en Yugoslavia, donde se rechazó el eslavónico antiguo y se utilizó la lengua del pueblo.

La planeación es una actividad que surge para solucionar un problema. Puede ser *ad hoc*, pero también puede estar bien organizada. En ocasiones la realizan individuos, pero puede ser oficial. La planeación social es una actividad bien definida que se realiza más en unos países que en otros; si se hace bien, incluye varios pasos, como investigar la situación, considerar varios posibles planes de acción, tomar decisiones e implementarlas de maneras específicas. Este modelo se puede aplicar igualmente al de la planificación lingüística, es decir, se trata de escoger entre formas o si se quiere de evaluar el cambio lingüístico. Aquí Haugen se limita a hablar del proceso de la planificación de corpus y no de la de estatus.

No se trata de eliminar préstamos ni de favorecerlos, puede proponer

tanto la purificación como la hibridización; puede tratar de ampliar o restringir los recursos de la lengua. No se dedica a la eficiencia con menoscabo de la belleza, puede desear la exactitud o la expresividad. Ni siquiera se dedica a mantener una lengua, puede dedicarse a desplazarla.

Cuando se trata de planificación, el habla se vuelve secundaria y la escritura primaria, dada su función como medio de comunicación entre personas separadas por el tiempo y el espacio. Se trata de los estilos formales principalmente.

Según Haugen (1966b), la necesidad de planeación surge cuando hay problemas de comunicación. En una comunidad primaria como Islandia las diferencias son de idiolecto, en una secundaria como Inglaterra las diferencias serían de dialecto y en una terciaria como Suiza las diferencias son de lenguas. En el caso de las comunidades secundarias se puede planificar una lengua nacional. Si la lengua no se ha escrito, lo primero que se tiene que hacer es proveerla de una ortografía. Si las ortografías no son adecuadas, o si hay varias en competencia, se debe seleccionar una. También suele haber variaciones dentro del estándar que necesitan evaluación.

Es posible que se trate de crear nuevas normas, de identificar la lengua y establecer su historia, como en el caso del trabajo de Stur en Eslovaquia, cuyos dialectos habían sido considerados como pertenecientes al checo. Combinando la reconstrucción interna con la comparación, Stur logró crear una norma.

Para evaluar las soluciones de los diversos problemas hay necesidad de un proceso de decisión que clasifica las alternativas según un criterio objetivo que, a su vez, depende de un propósito, como la comunicación o la estabilidad del grupo. El criterio puede ser la eficiencia: una forma es eficiente si es fácil de aprender y de usar. Otro criterio es que la forma sea adecuada, que sirva como instrumento del significado referencial. En este aspecto podemos hablar de terminología precisa o de enriquecimiento de la lengua estándar con palabras pintorescas tomadas de los dialectos. Otro criterio es el de la aceptabilidad.

En general, las lenguas estándar son las de una élite, pero no siempre sobreviven. A veces surgen nuevas élites que basan la norma que desean imponer en dialectos urbanos y en el habla diaria de las ciudades.

Para implementar los cambios se necesita la autoridad personal o profesional de algunos individuos, como en el caso de Samuel Johnson, o de alguna academia o del apoyo del gobierno, que controla el sistema de educación. Esto suele ser lo más efectivo.

Los lingüistas contribuyen a la planificación como historiadores, descriptivistas, teóricos o maestros. Como historiador, el lingüista establece la historia de la lengua y su continuidad. Distingue los elementos nativos

de los préstamos y fija la base para la purificación o la hibridación, según sea el caso. Como descriptivista, señala si en un sitio hay unidad o si existen variedades, y cuáles son las de prestigio. Como teórico puede hablar sobre el diseño de la lengua; su comprensión de la relación entre la escritura y la lengua hace posible que opine sobre lo que sucederá si se manipula uno de los dos sistemas; también conoce la unidad de la lengua y opina sobre lo que es artificial. Como maestro sabe si un proyecto es pedagógicamente factible o no.

La participación de lingüistas en la planificación lingüística es necesaria, pero de ninguna manera suficiente. Se trata de decisiones políticas dentro de sociedades, que influyen en el comportamiento de poblaciones, por lo que se necesita también la participación de especialistas en ciencias políticas, antropología, sociología y psicología.

Según Haugen, cuando se planifica, lo primero que se hace es *seleccionar una norma*: se escoge una nueva o se modifica una antigua. Seleccionar una nueva implica favorecer a la gente que habla una variedad, lo que puede provocar resistencia entre los grupos que hablan otras variedades. A veces es posible encontrar un dialecto central aceptable; si no, es necesaria la creación de un nuevo estándar, reconstruyendo un estadio antiguo (procedimiento comparativo), guiándose por antiguos textos (procedimiento arcaizante), o combinando las formas que tengan más aceptación (procedimiento estadístico).

En seguida viene la *codificación de la forma*. En general hay mucha codificación sin que haya reglas expresas. Si se quiere codificar es necesario conocer las codificaciones existentes y saber si hay problemas de ortografía, de pronunciación, de forma gramatical o de elementos léxicos. Durante un tiempo, los lingüistas prefirieron los alfabetos fonéticos, pero luego se dieron cuenta de las ventajas de los etimológicos o morfofonémicos. Lo más fácil de codificar es el vocabulario y, en general, se crean comisiones de nomenclatura que desarrollan las palabras técnicas necesarias.

La *ampliación de función* tiene que ver con la aceptación del nuevo vocabulario, ya sea adaptando préstamos o inventando nuevas palabras. En inglés y en francés se incorporan palabras de las lenguas clásicas. En islandés y hebreo se inventan nuevas. Si no se trata de palabras técnicas, el enriquecimiento proviene a menudo de los dialectos rurales.

Por último viene la *aceptación por parte de la comunidad*. Se ha podido reformar la ortografía y proponer un vocabulario. Se han seleccionado y codificado nuevas normas y algunas han sido aceptadas, como en el caso del hebreo, o casi rechazadas, como en el del irlandés. La disposición de la comunidad a aceptar innovaciones se determina por el grado de dificul-

tad en su enseñanza y el grado de disciplina que la comunidad se quiera imponer a sí misma.

Los hábitos lingüísticos son como icebergs con nueve décimos sumergidos, y si los planificadores creen que los entienden por la parte visible que conocen se pueden equivocar. La planificación es todavía un arte más que una ciencia. Así como la política es el arte de lo posible, el planificador tiene que prever el futuro y adivinar lo que la gente inconscientemente ha aceptado como suyo.

En 1983 Haugen propuso un nuevo cuadro revisado que incluye sugerencias hechas por otros especialistas en planificación:

CUADRO 25
ESQUEMA DE PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICA

	<i>Forma</i> (<i>planificación política</i>)	<i>Función</i> (<i>cultivo de la lengua</i>)
Sociedad (planificación de estatus)	1. Selección (procedimientos de decisión) a. Identificación del problema b. Asignación de normas	3. Implementación (expansión educativa) a. Procedimientos de corrección b. Evaluación
Lengua (planificación de corpus)	2. Codificación (procedimientos de estandarización) a. Grafización b. Elaboración de una gramática de la variedad estándar c. Selección de vocabulario apropiado	4. Ampliación (desarrollo funcional) a. Modernización terminológica b. Desarrollo estilístico

FUENTE: Haugen, 1983, p. 271.

Rubin y Jernudd (1971) ven a la planificación lingüística desde el punto de vista de la sociolingüística, la sociología, la psicología social, la ciencia política y la economía, ya que los aspectos lingüísticos no se pueden considerar aparte de la planificación social.

En las naciones que se han independizado recientemente o que están en vías de desarrollo es donde los gobiernos se ocupan más de la lengua, creando agencias gubernamentales para la planificación. Ese tipo de

enfoque contrasta con el de "cultivo", que caracteriza a las naciones occidentales.

Hay que tener en cuenta que la planificación es parte del cambio social, pues hasta ahora se ha estudiado la lengua más como producto del cambio que como un proceso. La planificación es un caso de cambio lingüístico deliberado, es decir, cambios en el código lingüístico planeados por organizaciones establecidas con ese propósito. La planificación enfoca la solución de problemas y la evaluación de alternativas para encontrar las soluciones más eficientes. En todo caso, se orienta hacia el futuro. No se saben los resultados que pueda tener, por lo que se pueden necesitar reformulaciones cuando se desarrollan nuevas situaciones.

Mackey (1979) proporciona algunos consejos útiles a quienes se arriesguen a dedicarse a la planificación lingüística, pero se refiere más bien a la planificación de estatus. Antes de adoptar una política lingüística hay que saber algo sobre las lenguas y las personas que serán afectadas, las metas de la política, la estructura jurídica dentro de la cual se tiene que poner en práctica esa política y sus implicaciones dentro de los contextos en los que se aplicará.

Asimismo, es necesario conocer la importancia relativa de las lenguas, su distribución, su grado de inteligibilidad, el grado de bilingüismo de los hablantes y el grado de estandarización, así como las diferencias culturales, sociales y políticas que existen entre unas y otras.

La política tendrá como meta suprimir, tolerar o promover el uso de las lenguas que reconoce, y dependerá de los objetivos nacionales que se persigan como unidad nacional, nacionalismo lingüístico, uniformidad, pluralismo cultural, igualdad, desarrollo económico, libertad individual.

La política lingüística debe estar de acuerdo con los principios de las metas nacionales. Los dos principios que gobiernan las políticas lingüísticas son el de *personalidad* y el de *territorialidad*. Según el primero, la institución se acomoda al individuo; según el segundo, el individuo se acomoda a la institución. En Canadá, cada persona tiene que ser atendida por el gobierno en la lengua que la persona prefiera. En Suiza, el individuo debe dirigirse al gobierno en la lengua del cantón, según el principio de territorialidad. Pero además se puede usar una lengua para ciertas funciones. Asimismo, puede aplicarse a las lenguas el principio de la etnicidad, según el cual una persona usa la lengua de la comunidad con la que se identifique.

Para evaluar una política se tiene que ver si es consecuente, si está justificada, si se puede aplicar y si es costeable. Los problemas que se tienen que encarar pueden ser muy complejos y los objetivos contradictorios. La política tal vez se justifique, pero tal vez no sea factible; puede ser

útil pero no aplicable o ser demasiado cara; entonces deberá aplicarse otra más factible.

Según Fishman (1974a), la planificación lingüística se refiere a la búsqueda organizada de soluciones para problemas lingüísticos a nivel nacional. Cuando el problema es el de seleccionar un código, la planificación se ocupa de formular una política oficial.

Cuando se trata de estabilizar la variedad seleccionada ésta se debe codificar por medio de una gramática, un diccionario, guías de ortografía, pronunciación, puntuación, etc. Cuando el problema es el de aumentar el número de opciones porque el código adquiere más funciones, la planificación tratará de ampliarlo por medio de la nomenclatura. Cuando el problema es la diferenciación de las variedades, la planeación será de cultivo, por medio de manuales de estilo, y se fomentará la creación literaria en varios géneros para diversos propósitos y publicaciones.

Los países pobres de hoy son más pobres de lo que eran los ricos de hoy cuando éstos estaban llevando a cabo una planificación lingüística intensiva. La relación entre el crecimiento de la población y el desarrollo de recursos naturales en los países pobres también es peor de lo que fue en los países ricos de ahora: los países pobres no tienen mercados disponibles para vender sus productos ventajosamente ni facilidad para importar materias primas baratas, como era el caso de los países que se modernizaron en los siglos XVIII y XIX. Todo esto hace que la planificación lingüística sea más difícil. El inglés, el francés y el ruso ya están en la escena mundial y por medio de estos idiomas llegará el cambio técnico, político y social a muchas poblaciones, y por medio de estas lenguas la gente puede dejar su comunidad indígena.

Las sociedades tradicionales tienen restricción de roles (estatus por adscripción), compartimentalización estructural (entre ocupaciones, segmentos religiosos o de otra índole), y la segmentación que resulta por una razón se refuerza con otra, intensificando así la compartimentalización. Estas circunstancias influyen sobre el repertorio verbal.

Cuando se pretende modernizar una de estas sociedades, las funciones de alguna de las variedades se tienen que ampliar. Hay que unir a los habitantes locales para que compartan héroes, autores clásicos, etc. Por lo tanto, la planificación lingüística también es planificación de nacionalidad y en esto difiere de la planificación industrial o agrícola.

La variedad cuya aceptación se desea lograr puede no ser la materna, pero representa la legitimación de una nueva identidad y un nuevo poder, con lo que las autoridades y las masas se relacionan hasta el punto de creer que esa relación fue siempre la misma.

La modernización social incluye la popularización de la identidad nacional, la posibilidad teórica de movilidad social y la transferencia de

innovaciones y símbolos de estatus en el continuo de estratos sociales. De manera semejante, la modernización de la lengua incluye la creciente identificación con la versión estándar de la lengua nacional; la accesibilidad de todas las variedades a las redes lingüísticas y la difusión rápida de innovaciones y marcadores de estatus, que produce la continuidad de repertorios en todas las clases sociales.

Las teorías de planificación se derivan de la planificación económica, pero el desarrollo económico no es más que un paso para mejorar la condición de vida en general. Por lo tanto, las metas son sociales, y lo mismo sucede con la planificación lingüística, que se relaciona con la cultural y se ocupa de publicaciones, arte, cine, radio y televisión, entre otras cosas.

Las campañas para el mejoramiento de la salud han tenido el resultado de aumentar la población (por lo menos inicialmente), y por lo tanto ha descendido el ingreso *per capita* y la alfabetización donde no se ha podido elevar la producción de alimentos y el número de escuelas al mismo ritmo que el aumento de población. Esto indica que hay relación entre los diferentes sistemas.

También en la parte lingüística hay relaciones; por ejemplo, la ampliación y el cultivo son posteriores a la selección de la variedad estándar. Hay interacción entre la planificación y los valores, por lo que deben estudiarse explícitamente los valores de los planeadores, de los dirigentes y de las poblaciones. El estudio de actitudes, por ejemplo, es importante en el campo de la revisión y creación de sistemas de escritura.

Hay mucha necesidad de evaluación en el uso, conocimiento y actitudes de la población donde se efectúa la planificación. Muchas veces ésta no se propone metas realizables, sino que tiene en cuenta los deseos y necesidades. Entonces, los planes son más bien una declaración de metas que estrategias de acción.

Es necesario llamar la atención sobre lo que Ferguson (1968) llamó los tres componentes del desarrollo de una lengua y que según él pueden ser objeto de planificación lingüística. Éstos son:

- 1) *Grafización*: creación de un sistema ortográfico.
- 2) *Estandarización*: desarrollo de una norma por encima de los dialectos geográficos o sociales.
- 3) *Modernización*: desarrollo de la facilidad de traducir matices de otras lenguas en temas característicos de sociedades industrializadas, secularizadas y modernas.

El uso regular de la escritura en una comunidad tiene repercusiones en toda la cultura y la organización social. La permanencia relativa de lo escrito permite la transmisión de mayor cantidad de información de una generación a otra; su transportabilidad hace posible la comunicación con

un mayor número de personas, y la posibilidad de fijar lo escrito permite a algunas personas elaborar pensamientos más completos.

El uso de la escritura añade otra variedad lingüística al repertorio de la comunidad. La escritura, por supuesto, se basa en el habla, pero casi nunca la refleja de manera exacta y suele desarrollar características propias. Es notable que, cuando se desarrolla un sistema de escritura, la gente no considera apropiado escribir en el habla cotidiana sino en los estilos más elevados. El uso de la escritura conduce a la creencia popular de que la lengua escrita es la verdadera, y el habla una corrupción de ésta. Esta creencia es importante en relación con el desarrollo de la lengua, porque limita la intervención en la forma de planificación lingüística que la comunidad acepte.

La estandarización es el proceso mediante el cual una variedad de una lengua se acepta en determinada comunidad como norma supradialectal, y se considera superior a los dialectos regionales o sociales, aunque éstos se juzguen apropiados para algunos ámbitos. El concepto de estandarización también incluye la uniformidad de la propia norma y su codificación.

En casos de estandarización, pueden presentarse los siguientes fenómenos:

- 1) La base para el estándar fue el habla de una clase media educada en un centro urbano importante.
- 2) La lengua que se estandarizó estaba desplazando a otra de su posición como medio escrito normal.
- 3) Un escritor o un pequeño número de escritores sirvieron como modelo para el uso literario de la lengua estándar.
- 4) La lengua estandarizada sirve como símbolo de identidad religiosa o nacional.

La modernización de una lengua se puede concebir como el proceso de adquisición de las características de otras, desarrolladas como medio de comunicación. En este proceso, la lengua adquiere la propiedad de poderse traducir y ser traducida a otras que son los vehículos apropiados de formas modernas de discurso.

El proceso de modernización tiene dos aspectos: a) la expansión del léxico y b) el desarrollo de nuevos estilos y formas de discurso.

Se le ha dado más importancia a la producción de glosarios y diccionarios de términos técnicos, mientras que lo más importante es asegurarse del uso apropiado de las formas en los sectores de la población que las emplean. El vocabulario técnico es igualmente eficiente si se basa en préstamos que en los propios recursos del idioma.

Garvin (1986) nos da el punto de vista del Círculo de Praga sobre la

estandarización. La lengua estándar es una variedad codificada de un idioma que sirve para las múltiples necesidades comunicativas complejas de una comunidad lingüística moderna o que se desea modernizar. La característica más importante de una lengua estándar es que sirva de vehículo para las comunicaciones de la vida moderna.

La codificación implica que las reglas de la lengua estén contenidas en documentos más o menos oficiales tales como gramáticas, diccionarios y manuales de estilo. La codificación a menudo es realizada por academias, pero en algunos países el Ministerio de Educación tiene autoridad sobre la lengua y en otros, son las casas editoras las que legislan informalmente.

Los dos atributos de una lengua estándar propuestos por la Escuela de Praga son la estabilidad flexible y la intelectualización. La estabilidad flexible indica que la lengua debe estar codificada, pero de manera que se pueda modificar. La intelectualización indica la capacidad de una lengua de desarrollar formas de expresión precisas y detalladas en ámbitos de la vida moderna como la ciencia y la tecnología.

Una lengua estándar sirve sobre todo para la comunicación intelectual de una comunidad lingüística. La estandarización de las lenguas europeas difiere de otras. En el mundo árabe, por ejemplo, la lengua clásica está ligada a la religión, y en China el papel de la escritura es muy diferente del que tiene en Europa. Hoy en día existe la posibilidad de la estandarización oral, como en el caso de la variedad del aymara usada por los locutores en las transmisiones radiofónicas en Bolivia.

Cualquier lengua es capaz de desarrollar los atributos necesarios para su estandarización. Para estandarizar una lengua se necesita que la comunidad esté de acuerdo. Debe haber además un grupo de personas activas en la estandarización, que cumplan con las reglas formuladas para la nueva variedad estándar.

Quienes se oponían a la Escuela de Praga afirmaban que los principios fundamentales de la estandarización eran los de pureza y exactitud histórica, pero los miembros de la Escuela de Praga, aunque no los rechazaban, creían que el buen uso ya establecido era más importante.

La lengua estándar tiene cinco funciones: 1) la unificadora, ya que une a pesar de las diferencias dialectales; 2) la diferenciadora, que la distingue de otras comunidades; 3) la de prestigio, mediante la cual se considera superior a la comunidad que tiene una lengua estándar, así como a sus usuarios; 4) la participativa, mediante la cual la comunidad interviene en desarrollos científicos o culturales en el mundo moderno usando su propia lengua; 5) la de marco de referencia, es decir, la corrección lingüística.

A las funciones unificadora y diferenciadora les corresponde la actitud de lealtad lingüística; a la de prestigio, la de orgullo; a la participativa

la del deseo de participar; a la de marco de referencia la de conciencia de la norma.

Uno de los componentes de la estandarización, según el esquema de Haugen citado antes, es el de la grafización, que se refiere no sólo a dotar de escritura a las lenguas ágrafas, sino al de reformar ortografías cuando esto se requiere. Éste es el tema del libro de Fishman de 1977, *Advances in the Creation and Revision of Writing Systems*, en el que afirma que los avances en la teoría fonológica despertaron el interés acerca de las teorías sobre los sistemas de escritura, y también sobre las relaciones entre la lengua hablada y la escrita, por lo que ha habido contribuciones importantes de la lingüística en la creación de alfabetos para pueblos ágrafos. Sin embargo, algunos lingüistas conocidos como Vachek y Bolinger tuvieron que llamar la atención sobre el hecho de que un sistema de escritura se tiene que considerar aparte del código hablado, y se trata de un sistema visual con regularidades propias.

Los alfabetos en general no son puramente fonémicos, sino que se van modificando para ser aceptados. Muchas veces se recomienda que los nuevos sistemas sean similares a los de las lenguas que son importantes para las personas que los van a emplear. También es conveniente que no tengan diacríticos. Según la situación, unas comunidades prefieren que el sistema de escritura se parezca al de la lengua oficial, pero a veces prefieren que sea totalmente distinto.

La sociolingüística podría estudiar la relación entre la creación y aceptación de sistemas de escritura y la de otras innovaciones sistemáticas, así como la relación entre la escritura y la planificación del cambio cultural, en general. La creación de sistemas de escritura es un resultado del contacto cultural, e incluso de la dominación política y económica. Por lo tanto, la creación de un sistema de escritura nunca va a ser algo desapasionado, y su propagación y aceptación tienen implicaciones en la lealtad de grupo y en la identidad de sus miembros.

2. EDUCACIÓN BILINGÜE

Una de las aplicaciones más importantes de la sociolingüística ha sido la educación bilingüe que, por supuesto, es una de las maneras de llevar a cabo la planificación, cuando se trata de incorporar a minorías por medio de la llamada educación bilingüe transicional, es decir, la alfabetización de un niño en su lengua materna y el empleo de ésta como medio de instrucción en los primeros años, y el paso gradual a la lengua oficial, de manera

que el niño pueda seguir sus estudios en esta lengua y acabar incorporándose por completo a la sociedad mayoritaria. La educación transicional aprovecha la lengua materna para lograr su pronta desaparición, haciendo, eso sí, menos brusco el cambio. En ocasiones, la educación bilingüe, se llama de mantenimiento, y en ese caso se busca lograr el pluralismo cultural y no la desaparición de las etnias y sus lenguas.

En este apartado vamos a examinar las diferentes modalidades de la educación bilingüe, y lo que se ha hecho al respecto en Estados Unidos y en Hispanoamérica. También mencionaremos algunos de los problemas que se presentan en las entidades con lenguas criollas. Nos referiremos primero a un trabajo sobre la educación de minorías de Skutnabb-Kangas (1981), una lingüista finlandesa que vive en Suecia. Según ella, los individuos bilingües se pueden clasificar en cuatro grupos:

1) Los bilingües de la élite, que aprenden una lengua por gusto y sin problemas.

2) Los niños de mayorías, que aprenden un poco de otra lengua en la escuela.

3) Los niños de familias bilingües.

4) Los niños de minorías.

En su libro, la autora se ocupa principalmente de los niños que pertenecen a una minoría, ya sea de inmigrantes o de indígenas, y que tienen que aprender la lengua de la mayoría.

Según la definición angloamericana, la educación bilingüe es aquella en la que se usan dos lenguas como medio de instrucción. Según la autora, no siempre es mejor enseñarle al niño en su lengua materna, ni siempre es malo enseñarle en una segunda lengua. ¿Por qué, por ejemplo, los turcos de Alemania Occidental no aprenden bien y se les enseña en turco? ¿Y por qué, en cambio, en Canadá se les enseña a 100 000 niños en lengua extranjera y aprenden muy bien?

Hay que distinguir entre varios tipos de educación. Existe, por ejemplo, la educación monolingüe con el objeto de que los niños sean monolingües en la lengua mayoritaria, y la educación monolingüe en lengua minoritaria, para aislarlos como se hace, por ejemplo, en el caso de los turcos en Bavaria. También hay educación monolingüe en la otra lengua, como en Canadá.

Hay, en cambio, programas de educación bilingüe en los que se emplea la lengua materna como lengua de instrucción en los primeros años, y la lengua mayoritaria se enseña como segunda lengua. Según Skutnabb-Kangas, estos programas funcionan bien.

La educación bilingüe aplicada con el objeto de que los niños sean monolingües en la lengua mayoritaria es la llamada educación transicio-

nal, con la que no se obtienen buenos resultados. Este tipo de educación es frecuente en Estados Unidos y en muchos otros países.

A veces se ha usado la equiparación (*balance*) para medir el bilingüismo, dando por hecho que mientras más se equipare el conocimiento de las lenguas, el individuo es más bilingüe. Fishman (1968b), ha criticado el uso de la equiparación como medida, puesto que esto define al bilingüismo equiparado como el ideal. Según él, el bilingüismo estable sólo se da cuando es funcional, puesto que ninguna sociedad necesita dos lenguas para las mismas funciones. Una sociedad bilingüe produce bilingües cuyas lenguas son dominantes en un área y no bilingües equiparados. Así es que ese método de medición no es realista. Además, se da por hecho que la equiparación significa que el bilingüe sabe bien las dos lenguas, pero puede hablar las dos mal.

Según Skutnabb-Kangas, el método usado para medir el dominio también se ha criticado. De todos modos se necesita saber en qué ámbitos un bilingüe puede tener mayor conocimiento de una lengua que de la otra. Medir el grado del bilingüismo atendiendo a la rapidez con la que se habla una lengua es una evaluación etnocéntrica, puesto que en muchas culturas hablar despacio se considera como la mejor manera de hablar.

Si se cree que mientras menor interferencia haya en el habla de un bilingüe es mayor su bilingüismo, se comete un error, porque en ese caso se está considerando al monolingüismo como lo ideal. Medir el bilingüismo por la facilidad de alternar las lenguas tampoco es una buena medida, porque depende de la práctica y de la situación. El saber traducir, por su parte, tampoco es una buena medida, porque hay buenos bilingües que no son buenos traductores. Hacer pruebas de lo que la gente hace en situaciones comunicativas no indica lo que podrían hacer, en la escuela por ejemplo.

Desde que se mide el desarrollo cognoscitivo de los bilingües, se han obtenido resultados contradictorios. En los primeros estudios se vio que los bilingües tenían menos capacidad, pero en estudios recientes se obtienen otros resultados según los cuales la capacidad de los bilingües es superior. J. Cummins (1976) explica esto por medio de la hipótesis del umbral (*threshold*), que sugiere que cuando el niño bilingüe está aprendiendo la segunda lengua su desarrollo cognoscitivo es bajo. En esa etapa, no puede expresarse bien en la segunda lengua y tal vez disminuya su capacidad intelectual. Sin embargo, si el bilingüe traspasa cierto nivel, ya no se retrasa la capacidad cognitiva, y si va más allá, es superior. Esquemáticamente, esto se puede representar así:

CUADRO 26
EFECTO DE LOS DIFERENTES TIPOS DE BILINGÜISMO

<i>Tipo de bilingüismo</i>	<i>Efecto cognoscitivo</i>	<i>Nivel</i>
Con conocimiento equiparable de ambas lenguas	Positivos	Alto de competencia bilingüe
Dominantes, control nativo en una de las lenguas	No son ni positivos ni negativos	
Semilingüismo, niveles bajos en las dos lenguas, una puede dominar sobre la otra o el conocimiento puede ser equiparable	Adversos	Bajo de competencia bilingüe

FUENTE: Skutnabb-Kangas (1981), p. 223.

En seguida, la autora examina las investigaciones llevadas a cabo desde 1920 hasta la Segunda Guerra Mundial. Encuentra que éstas pueden agruparse en tres tipos: 1) pruebas verbales hechas en la segunda lengua de los niños; 2) pruebas verbales y no verbales, realizadas en la segunda lengua de los niños (el cociente de inteligencia se comparaba, en ambos casos, con el de los niños monolingües), y 3) pruebas que usan tests verbales o no verbales en las dos lenguas.

En el primer tipo de prueba, las calificaciones de los bilingües resultaban bajas y no se controlaba el grado de bilingüismo. En el segundo tipo había más control y los bilingües tenían bajas calificaciones en la parte verbal. En el tercer tipo los niños obtenían mejores calificaciones cuando se les hacían las pruebas en su lengua materna. Las conclusiones a las que se podía haber llegado con estos estudios hechos antes de la Segunda Guerra Mundial son: los niños bilingües obtienen mejores calificaciones en las pruebas no verbales que en las verbales y lo hacen mejor en su lengua materna que en la segunda lengua; los bilingües se equiparan con los monolingües en las pruebas no verbales, pero los monolingües los superan en las verbales; de esta forma, las pruebas de inteligencia no son justas para los bilingües pues en ellas se emplea una sola lengua.

La ignorancia sobre el bilingüismo es enorme no sólo en Estados Unidos sino también en otros países con minorías. Existe la actitud de no ver el valor de otra lengua que no sea la propia. Cada país insiste en volver a cometer los mismos errores al medir la inteligencia de los niños bilingües. En cada país se cree que lo hecho en otros no cuenta para nada y se

vuelve a caer en los mismos errores. Por ejemplo, en Dinamarca se hacen pruebas en danés para situar a niños inmigrantes, y los ponen en clases especiales como si no fueran niños normales. La misma tendencia se ve en Inglaterra y en Alemania Federal, donde no se dan cuenta de que no están midiendo la inteligencia sino los conocimientos que el niño tiene de la lengua dominante.

En cambio, hay otro tipo de pruebas que muestran que los bilingües superan a los monolingües en desarrollo intelectual, al analizar aspectos del lenguaje, etc. El experimento de Peal y Lambert de 1962 es un estudio clásico y bien controlado que muestra la conexión positiva entre el bilingüismo y la inteligencia, realizado con niños canadienses de clase media de 10 años de edad. En una serie de pruebas de inteligencia, los bilingües salieron mejor librados que los monolingües. Según Skutnabb, se realizaron posteriormente otros estudios con resultados semejantes.

En resumen, la autora afirma que el bilingüismo puede tener consecuencias negativas o positivas para el desarrollo cognoscitivo, o que puede no tener ninguna consecuencia y que éstas dependen de las circunstancias en que el niño se hace bilingüe. Los que salen bien librados son los bilingües de élite y los niños de programas bien concebidos, que tienen por objeto el mantenimiento y desarrollo de la lengua y la cultura minoritarias en interacción con las mayoritarias. Tal es el caso de los programas para niños suecos en Finlandia. Sin embargo, hay muchos bilingües que aprovechan poco en la escuela, como en Alemania. En este caso, se trata de niños de clase baja y éstos, sean o no bilingües, de todas maneras tienen logros inferiores en la escuela. Los factores económicos son la causa de todos los otros factores que afectan los resultados de las pruebas de cociente de inteligencia y las calificaciones en la escuela. El carácter clasista del sistema educacional afecta más a los grupos a los cuales pertenecen los bilingües europeos, y entre ellos encontramos aquellos que van en camino de convertirse en una especie de infraproletariado (*lumpenproletariat*).

La ansiedad tiene un efecto negativo en la escolaridad. El vivir en un mundo dominado por la mayoría y ser parte de la minoría, experiencia de la mayor parte de los bilingües en el mundo, puede fácilmente producir un estado crónico de ansiedad que afecta los logros escolares. La falta de confianza en sí mismos hace que los niños pierdan motivación, y las actitudes negativas de los maestros contribuyen a bajar su moral y, por consiguiente, su actuación en la escuela se ve afectada. En el caso de las minorías, la discriminación de los maestros y de los compañeros pertenecientes a la mayoría, el racismo del sistema escolar en general, su organización, currícula, materiales e ideología, contribuyen a explicar las malas calificaciones de los niños. Lo que más ayuda a un niño es una atmósfera que lo motive a aprender y el ser aceptado por el maestro. Si los maestros

y los padres esperan poco de él, la falta de éxito es una consecuencia inmediata y es poco lo que puede hacer en estas circunstancias.

En seguida la autora presenta un resumen con las posibilidades de una política de educación en lo que respecta al bilingüismo. Las metas pueden ser: 1) enriquecimiento; 2) asimilación (brutal o benigna); 3) mantenimiento; 4) apartamiento y segregación, o 5) aislamiento o repatriación.

El programa de educación según dichas metas sería: 1) inmersión, 2) sumersión o transición, 3) protección de la lengua, 4) segregación.

El tipo de bilingüismo que se obtiene es respectivamente:

(1) aditivo, (2) sustractivo (con dominio de la segunda lengua), (3) funcional, (4,5) sustractivo (con dominio de la lengua materna).

Las posibles consecuencias cognoscitivas y para los logros en la escuela son:

(1) positivas, (2) peligro de que sean negativas, (3) posibilidad de que sean positivas, (4, 5) algún peligro de que sean negativas.

Ejemplos:

Inmersión: Canadá

Sumersión: Dinamarca

Transición: Estados Unidos

Protección de la lengua: suecos en Finlandia

Segregación: África del Sur, Bavaria

Aislamiento y repatriación: Alemania Occidental (p. 239)

Los requisitos para que los programas bilingües tengan éxito son de diversa índole. Unos son afectivos, otros están relacionados con factores sociales y lingüísticos de la segunda lengua y otros con factores sociales y lingüísticos de la lengua materna:

Los afectivos son: niveles bajos de ansiedad, reconocimiento de que si el niño está aprendiendo una lengua es natural que se equivoque; alta motivación; confianza basada en que el alumno es aceptado.

Los relacionados con la segunda lengua son: buenos materiales y aceptación por los miembros de la mayoría.

Los relacionados con la lengua materna son: desarrollo adecuado de la lengua materna, para que pueda usarse como instrumento de análisis. Esto requiere aprender a escribir la propia lengua y tener conocimientos del mundo a través de ella, para que el hablante no se sorprenda cuando oye hablar de estos mismos conocimientos en la segunda lengua. También se necesita ayuda de una maestra bilingüe que pueda explicar, dar ejemplos, comparar y dar reglas cuando el niño lo requiere.

Cada tipo de los programas ya mencionados se juzga según los requisitos señalados y la autora presenta el cuadro siguiente:

CUADRO 27
PROGRAMAS DE EDUCACIÓN BILINGÜE Y SUS RESULTADOS

<i>Requisito</i>	<i>Programa</i>			
	<i>Inmersión</i>	<i>Sumersión</i>	<i>Segregación</i>	<i>Mantenimiento</i>
Poca ansiedad	Sí	No	No	Sí
Alta motivación	Sí	No	No	Sí
Confianza	Sí	No	No	Sí
Materiales	Sí	No	Tal vez	Sí
Compañeros fuera de la escuela	Sí	No	No	Tal vez
Desarrollo cognoscitivo en L1	Sí	No	Tal vez	Sí
Desarrollo lingüístico en L1	Sí	No	Tal vez	Sí
Conocimiento del mundo	Sí	No	Tal vez	Sí
Ayuda del maestro bilingüe	Sí	No	Tal vez	Sí

Posteriormente la autora habla sobre lo que llama *semilingüismo doble*, es decir, no saber ninguna de las dos lenguas bien. El término apareció en Escandinavia en 1962 y se introdujo en Estados Unidos en 1974, cuando Cristina Bratt Paulston hizo notar que ya Bloomfield había hablado de un caso de semilingüismo entre los menómuni, aunque sin usar el término, por supuesto. También da otros ejemplos citando a varios autores. El semilingüismo doble es semejante a lo que Lambert llama bilíngüismo sustractivo.

Por *semilingüismo* se entiende que el hablante tiene una competencia deficiente en cuanto al tamaño del repertorio de palabras, en el control sobre el sistema fonológico y morfológico, en la automatización (que no tenga que quedarse pensando para expresarse), la creatividad, el dominio de las funciones cognitivas y emotivas del lenguaje, etc. Se ha investigado muy poco al respecto, pero probablemente un ejemplo latinoamericano es el de los otomíes de una comunidad del Valle del Mezquital estudiados por Coronado *et al.* (1982). Estos niños reciben instrucción en español, pero no se les enseña el español como segunda lengua. Dada la

situación lingüística en el pueblo y el desprecio que se les inculca hacia su lengua, nunca llegan a aprender ninguna de las dos lenguas bien.

Luego habla sobre la inmigración y dice que los niños de la clase obrera indígena de un país tienen problemas semejantes a los inmigrantes, pero que éstos, además de ser pobres, tienen los problemas de lengua y cultura. Los inmigrantes de casi todos los países europeos forman una clase que podríamos llamar de infraproletariado.

La emigración es mala para los países que exportan trabajadores porque, aun cuando éstos no estén capacitados, emigran en sus mejores años y se afecta la economía de la sociedad a nivel local. Muchas veces los que sí están capacitados y emigran no encuentran trabajo en su área y no reciben ningún entrenamiento en el país al cual emigran.

El dinero que envían a su casa no afecta la balanza de pagos porque no se invierte en áreas productivas; se emplea, por ejemplo, para mantener granjas improductivas. La emigración ha contribuido a que aumente la distancia entre los países industrializados y los del Tercer Mundo. Ha proporcionado una fuerza de trabajo barata, sin entrenamiento ni organización, e incapaz de demandar sus derechos.

En los años setenta se empezó a exportar capital a los países pobres más que a importar fuerza de trabajo, y esto, naturalmente, afectó a la gente que ya había emigrado. No ha habido repatriación en gran escala, pero todos los países europeos tienen cuotas que restringen la inmigración. La razón por la que no deportan a los inmigrantes es porque éstos soportan el desempleo y sirven para que los trabajadores de los propios países europeos no se hagan revolucionarios. Los hijos de los inmigrantes deben mantenerse en su lugar y para eso sirve la escuela, que reproduce el estatus de los padres.

Después de este resumen de la autora finlandesa, nos referiremos al desarrollo de la educación bilingüe en Estados Unidos. Es importante estar conscientes de la historia del problema en ese país, porque en los años setenta muchos otros países imitaron los programas que se desarrollaron ahí. Antes de 1920 hubo en Estados Unidos escuelas bilingües fundadas por padres de familia que habían inmigrado y que deseaban que sus hijos conservaran su lengua; antes de la Primera Guerra Mundial, por ejemplo, había muchas escuelas donde se enseñaba tanto en alemán como en inglés. La educación bilingüe casi desapareció por las guerras y no volvió a resurgir sino hasta principios de la década de los sesenta. Los hijos de inmigrantes asistían junto con los niños de habla inglesa a las mismas escuelas y se les prohibía hablar en su propia lengua. Lo mismo sucedió con los niños indígenas durante muchos años. Naturalmente que el aprendizaje de todos estos niños resultaba deficiente y además, muchos de ellos

recibían un trauma psicológico por el cambio tan brusco entre su casa y la escuela.

Después fueron apareciendo programas en los que se enseñaba inglés como segunda lengua de manera sistemática, pero los hijos, o a veces nietos de inmigrantes, de todos modos no alcanzaban los niveles de los niños monolingües en inglés. A principios de la década de los sesenta aparecieron los programas experimentales de educación bilingüe. Uno muy conocido fue el del condado Dade de Florida, donde había muchos cubanos de clase media a los que se les enseñó en español y posteriormente en inglés con gran éxito.

El gobierno federal empezó a suministrar fondos para la educación bilingüe en 1968. Desde entonces se apoyó el uso de otras lenguas como medio de instrucción. También se consideró apropiado que se enseñaran la historia y la cultura asociadas con las lenguas en cuestión en las escuelas federales. En los años subsiguientes hubo muchos experimentos y también varias batallas legales. El caso más importante fue el de Lau contra Nichols, en el que las madres de unos estudiantes chinos demandaron al distrito escolar de San Francisco porque consideraban que el no emplear su lengua era discriminatorio. El juicio pasó a la Suprema Corte y ésta juzgó que, en efecto, se les tenía que considerar como caso especial y enseñarles en su lengua o enseñarles inglés. Como consecuencia del juicio, la oficina que se ocupaba de los derechos civiles redactó una serie de recomendaciones que, sin tener la fuerza de la ley, sí influyeron bastante en la práctica. Se decía que cualquier distrito escolar donde hubiera más de 20 estudiantes de un grupo lingüístico que no hablara inglés tenía que suministrar educación especial; esto fue exagerado y creó infinidad de problemas, pues existen lenguas como el khmer de Camboya o el tigrina de Etiopía para las que no se cuenta con maestros bilingües.

Durante la década de los años setenta empezaron a aparecer las evaluaciones y las críticas, unas favorables y otras no. Según se dijo, había cuatro tipos de programas, clasificados según sus objetivos:

1) Bilingüismo de transición. La lengua nativa se emplea para que los alumnos aprendan algunas materias mientras adquieren suficientes conocimientos del inglés para que esta lengua se utilice como medio de instrucción.

2) Bilingüismo con alfabetización en una sola lengua. Se desarrollan las dos lenguas en cuanto a producción y comprensión, pero no se alfabetiza en lengua materna.

3) Bilingüismo parcial. Se trata de lograr fluidez y alfabetización en ambas lenguas, pero la alfabetización en la lengua materna se limita a ciertos aspectos relacionados con la cultura del grupo étnico en cuestión.

4) Bilingüismo total. Ambas lenguas se enseñan de la misma manera.

También se ha considerado que los diversos programas pueden tener como metas la asimilación o el pluralismo cultural. Si emplean la lengua sólo como una medida de transición son del primer tipo; si, en cambio, buscan la conservación de la lengua materna, pertenecen al segundo tipo.

En 1978, Troike publicó un trabajo sobre las pruebas acerca de la efectividad de la educación bilingüe, según el cual las críticas a los programas debían tomar en cuenta la falta de investigación básica sobre la educación bilingüe: de los fondos asignados a la educación bilingüe, se gastó menos de 0.5 % en investigación y las evaluaciones fueron inexistentes o pésimas. De todas maneras señala 12 programas para los que hay buenas descripciones, que demuestran que la educación bilingüe puede ser efectiva para que los bilingües gocen de la educación en igualdad de condiciones que el grupo mayoritario. Al referirse a otros estudios generales también señala que el éxito de ciertos experimentos puede deberse a cuestiones que no son meramente lingüísticas. Volveremos sobre este punto después de repasar algunas de las críticas que se le han hecho a la educación bilingüe en Estados Unidos.

Uno de los críticos principales es Noel Epstein, un periodista del *Washington Post*. No pone en duda que los resultados de los proyectos puedan ser superiores si se mejora el entrenamiento de los maestros, los materiales, etc., pero según él, lo que explica la falta de éxito de las minorías no es la falta de conocimiento de la lengua dominante sino que en general las minorías pertenecen a la clase baja. Cree que el gobierno no debe decidir por los padres sino darles una opción entre la educación bilingüe y la enseñanza del inglés. Se pregunta si en realidad el gobierno federal debe pagar proyectos de conservación de lengua y etnias; también afirma que éstos pueden prolongar la segregación. Examina los razonamientos de lingüistas y antropólogos sobre la relatividad cultural y lingüística (los cuales defienden la igualdad inherente de las lenguas y las culturas) y dice que tal vez sean ciertos teóricamente, pero que en la práctica no lo son. En resumen, parece estar a favor del bilingüismo transicional y de una relativa conservación de las lenguas que se puede lograr si los alumnos toman una sola materia relacionada con la lengua materna.

Se han suscitado críticas parecidas en otros estudios, entre ellas unos artículos, también publicados en el *Washington Post*, que no están en contra de la educación bilingüe, pero señalan que hay muchos proyectos que aparentan ser educación bilingüe pero son pésimos, y que en realidad tres cuartas partes de los niños que hablan un inglés deficiente no están inscritos en ningún programa especial. En estos artículos se señala la posibilidad de enseñar inglés mediante los llamados programas de inmersión que se originaron en Canadá.

El primer programa de inmersión empezó en 1965 en un suburbio de Montreal llamado Saint Lambert. Se originó porque los padres de familia anglohablantes se quejaban de la enseñanza del francés en la escuela y decidieron cambiarla totalmente, para que sus hijos pudieran romper las barreras que los aislaban de los francoparlantes. Antes de 1960 el inglés era la lengua que dominaba en Quebec en el ámbito del trabajo, a pesar de que 80% de la población hablaba francés.

Los padres buscaron la ayuda de Wallace Lambert, un psicolingüista de la Universidad de Mc Gill, y de Penfield, un especialista en los mecanismos cerebrales que subyacen en las funciones lingüísticas. A través de los años los programas fueron creciendo y ahora hay programas de inmersión en las diez provincias canadienses. Los niños que participan en ellos escuchan la segunda lengua (que en el caso de Saint Lambert es el francés) de sus maestros y la aprenden de un modo parecido a como aprendieron la lengua materna: de manera natural y no en clases, donde la lengua misma es el objeto de estudio. La *inmersión* es pues un tipo de educación bilingüe en la que la segunda lengua se emplea junto con la materna como vehículo para la enseñanza. Se trata de que los alumnos obtengan la necesaria fluidez al hablar francés aunque no lleguen a dominarlo como si fueran nativos. Al mismo tiempo deben desarrollar el conocimiento de la propia lengua, obtener conocimientos académicos y adquirir actitudes positivas hacia sí mismos, su propia lengua, su cultura y hacia la lengua y cultura francesas.

A los niños se les permite hablar en inglés en la clase y entre sí. Después poco a poco se les anima a que hablen en francés. La gramática se les corrige poco. Se emplean las dos lenguas como medio de instrucción, pero nunca se enseña lo mismo en las dos lenguas.

Se han hecho cuidadosas evaluaciones de los programas y se ha encontrado que los niños aprenden francés sin que disminuya su dominio del inglés, adelantan de modo satisfactorio en lo académico y al mismo tiempo las consecuencias sociales y psicológicas son también positivas. Debe tenerse en cuenta que en Canadá el grupo mayoritario es de habla inglesa, las autoridades apoyan el inglés, y la lengua de la casa de los niños es el inglés y que el francés también se considera valioso.

Se han aplicado con éxito programas semejantes en Canadá con niños de nivel socioeconómico más bajo dentro de la misma situación sociolingüística, pero no se ha experimentado con niños muy pobres. Lambert cree que los niños de grupos minoritarios no tienen éxito debido a factores socioeconómicos: el desprecio hacia su lengua y la amenaza de perderla junto con su cultura al asistir a la escuela. En un informe sobre los experimentos canadienses se dice que aún no se puede afirmar nada sobre la posibilidad de éxito que los programas de inmersión pudieran tener en

la educación de minorías. Se recomendaría más bien que a los niños de minorías se les enseñe en su propia lengua durante los primeros años, para así contrarrestar los problemas académicos, lingüísticos y sociales que surgen durante el aprendizaje de la lengua oficial.

En todo caso, en Estados Unidos hay un problema. Según las cifras estimativas del Departamento de Educación, en 1984 había casi dos millones y medio de niños con deficiencias en inglés. La cifra va en aumento debido a la inmigración y al incremento natural de la población. La educación bilingüe se aprobó hasta 1988. Según los últimos reglamentos, se exige que las escuelas notifiquen a los padres de los niños que se juzgue que requieren educación bilingüe y que además les indiquen que es optativa.

Volviendo a la defensa que hace Troike de la educación bilingüe, este autor señala que algunas de las causas de su éxito no son puramente lingüísticas. Informa sobre un estudio que hicieron unos investigadores finlandeses en Suecia, donde hay muchos inmigrantes de Finlandia. Estudiaron los resultados de unas pruebas que se les habían hecho a los niños finlandeses y resultó que cuando inmigran antes de los diez años su rendimiento escolar es bajísimo y que en cambio, cuando son mayores, aprenden más y se adaptan mejor. Este estudio sugiere que si los niños son menores de diez años se les debe enseñar en su propia lengua. Pero hay una contradicción superficial entre sus resultados y los de los experimentos canadienses. Lo que sucede es que los niños finlandeses pertenecen a una minoría dominada, mientras que los niños canadienses de habla inglesa no. De ahí se desprende, según Troike, que los hechos lingüísticos no tienen tanta importancia ante los hechos sociales y culturales. El debate sobre la educación bilingüe no se ha resuelto aún en los Estados Unidos ni tampoco en otros países.

Hay lingüistas, como Troike o Skutnabb-Kangas, y sociólogos como Fishman, convencidos de que hay que emplear la lengua materna del niño para iniciar su educación, usarla como medio de instrucción durante varios años e ir introduciendo la lengua oficial poco a poco, sin abandonar del todo la lengua materna; es decir, son partidarios de un bilingüismo de mantenimiento. Lo que proponen es en realidad semejante a lo que propuso la UNESCO desde 1953 y que es, desde luego, sumamente sensato. La recomendación del comité de la UNESCO fue que siempre que se pudiera se le enseñara al niño en su lengua materna, puesto que es la lengua en la que se expresa y entiende y la que le sirve como medio de identificación en su comunidad. Recomendaron, además, que la lengua materna se usara en la educación durante todo el tiempo que fuera posible.

Pero hay personas que no se han convencido, por lo que se han hecho

estudios para poder argumentar a favor o en contra basándose en “experimentos”. Pero la verdad es que no se ha llegado a probar nada ni a favor ni en contra. Un estudio muy conocido es el de Engle (1975), quien examinó 24 trabajos para tratar de formar una opinión sobre si un niño aprenderá a leer más rápido en una segunda lengua si primero se le enseña a leer en su lengua materna y si aprenderá mejor el contenido de materias que se le enseñan en su propia lengua que si se le enseña ese contenido en una segunda lengua. No llegó a ninguna conclusión por ser muchas las variables y porque los trabajos son deficientes en el estudio de los mecanismos cognoscitivos y psicolingüísticos de transferencia de una lengua a otra y en el examen de las relaciones políticas y culturales entre grupos que influyen sobre la aceptación de una lengua.

Engle, sin embargo, pudo hacer las siguientes generalizaciones:

- La habilidad para leer y escribir en la segunda lengua no puede dar resultados favorables sin una enseñanza previa de la lengua materna.

- Los programas bilingües no retardan el desarrollo de la lengua materna.

- Los niños aprenden más mientras más duran los programas; al principio tienen desventajas y su progreso es lento.

- La formación y procedencia étnica de los maestros influye sobre el programa.

- Un programa bilingüe puede tener éxito si la segunda lengua se enseña temprano y en forma oral.

- El éxito de cada programa depende de muchos factores como el estatus y el prestigio de las lenguas dentro de la sociedad.

Veamos ahora lo que se ha hecho en educación bilingüe en América Latina. Para ello, lo más conveniente es revisar el libro reciente de Gleich (1989). Su estudio se basa en primer lugar en documentos, informes de proyectos, publicaciones oficiales y científicas, es decir, en la literatura existente sobre el bilingüismo en América Latina, que hasta ahora se ha caracterizado por su heterogeneidad y su desigual nivel de calidad.

Dado que en Latinoamérica aún no se han realizado investigaciones propias, coherentes y aseguradas en este campo, la fundamentación teórica de la educación bilingüe se basa forzosamente en investigaciones angloamericanas y europeas [...] reinterpretadas en parte en Latinoamérica. Por consiguiente, la terminología especializada se deriva también en su mayoría de la literatura especializada norteamericana. (Gleich, 1989, p. 5.)

Las tasas de matrícula para niños de escuela primaria van desde 56% (Guatemala) hasta 100% (Argentina y Chile). Los siguientes países tienen tasas de 90% o más: Bolivia, Costa Rica, México, Panamá, Paraguay y

Perú. En los demás países la tasa fluctúa entre 75 y 90%. Se debe considerar que muchos niños, después de haberse matriculado, abandonan la escuela antes de haber alcanzado el cuarto grado.

El porcentaje de analfabetismo en la población indígena está muy por encima del promedio respectivo de cada país; una de las razones principales de los fracasos es que las escuelas que existen en las zonas indígenas emplean el español como medio de instrucción. En Latinoamérica existen programas de tres tipos:

1) Sumersión. Es un método de enseñanza de la segunda lengua que expone al educando de manera no dirigida a la instrucción en la segunda lengua.

2) Programas de transición, cuyo objetivo principal es poder alcanzar rápidamente la transición a la segunda lengua.

3) Programas de mantenimiento que tienen como objetivo el fomento y la protección de una primera lengua. La lengua materna se enseña como asignatura y como medio de instrucción. Paralelamente se enseña la segunda lengua como asignatura y después se usa en forma progresiva como medio de instrucción.

Aun cuando no se necesita poner en duda el hecho de que en los programas de educación bilingüe se transmite a través de la enseñanza de la segunda lengua elementos de la cultura, puesto que la lengua siempre transfiere contenidos y significados, se deben exigir sin embargo otras características de programas bilingües que pretendan ser biculturales.

El programa de Rock Point para los navajos podría servir de ejemplo para otros en América Latina. En preescolar se utiliza el navajo en 70%; en los grados 1-3, 50%, de 4 al 6 sólo 20%. La mayoría de los maestros son navajos y reciben formación especial. Pero Gleich señala que la mayoría de los programas norteamericanos son de transición.

En América Latina no hay estudios generales sistemáticos sobre educación bilingüe. G. Corvalán (1986) preparó un estudio basado en publicaciones de la Red Latinoamericana de Información y Documentación. Gleich, por lo tanto, no examinó los mismos documentos. En la bibliografía de Corvalán sólo 43 títulos se refieren a educación bilingüe y entre estos trabajos abundan los informes de evaluación y congresos, declaraciones de principios, postulados políticos y manifiestos a favor de la educación bilingüe bicultural.

Para desarrollar un proyecto bilingüe se debe primero hacer un análisis sociolingüístico semejante al que se hizo en Puno o al realizado en Guatemala. También es necesario contar con una descripción lingüística de las lenguas en cuestión, así como con un alfabeto de la lengua que se va a enseñar, donde sean representables las variedades dialectales. El sistema de escritura debe ser de fácil manejo para el proceso de alfabeti-

zación y la reproducción técnica del material didáctico; el alfabeto y las reglas usuales de ortografía, en la medida de lo posible, serán compatibles con la escritura de la segunda lengua. Se debe desarrollar, además, terminología gramatical en la lengua de los alumnos. Posteriormente se hará un análisis del avance a medida que se va progresando y al final una evaluación.

En seguida damos algunos resúmenes de los perfiles de los países con población indígena donde la lengua oficial es el español, presentados por Gleich con base en un cuestionario que envió a los ministerios de educación. Pero en algunos casos complementamos la información de Gleich con otros trabajos.

Argentina

Hay una ley que trata de la protección de las comunidades indígenas y se dice que los planes educativos que se apliquen deben revalorizar la identidad histórico-cultural de la comunidad aborigen. Ésta parece ser una disposición bastante reciente, porque no hay descripción de ningún programa en marcha. No se conocen instituciones para la formación de maestros bilingües.

Bolivia

La ley de educación vigente no tiene en cuenta explícitamente a los grupos de población que no hablan español. Dentro del sistema de educación rural sí está prevista la formación de maestros bilingües en tres centros: uno para quechuahablantes, otro para hablantes de aymara y otro para hablantes de guaraní. No se conoce el dato de cuántos niños reciben enseñanza bilingüe en la escuela.

Existe un trabajo de Briggs (1985b) donde describe algunos proyectos de educación bilingüe llevados a cabo en Bolivia, todos ellos de transición y de resultados inciertos a causa de la situación política y la falta de fondos. También hay otro bastante reciente de Mendoza y Plaza Martínez (1986), en el que se estudia el problema del bilingüismo. Según estos autores, la revolución de 1952 representa un punto de referencia importante pues permite aseverar que hasta antes de esa fecha predominaba la tendencia a la actitud discriminatoria y paternalista. A partir de esa fecha se empieza a plantear la tesis de la integración, y aunque de manera incipiente, se toma conciencia de la realidad lingüística del país. En 1976 la política educativa era de castellanización violenta con menosprecio de las lenguas nativas, y desconocimiento de que el aprendizaje de una segunda lengua es largo y gradual. Consecuencia de esa política educativa fue el alto

porcentaje de deserción. Sin embargo, a partir de 1984 el gobierno boliviano asume una posición oficial a favor de la educación intercultural y bilingüe. Plantea la necesidad de enseñar el castellano como segunda lengua respetando la diversidad lingüística y cultural. "Las acciones concretas son todavía demasiado insuficientes para poder hablar de una educación bilingüe e intercultural dentro del sistema educativo nacional" (p. 7).

Los autores presentan tres proyectos con miras a la normalización del quechua y del aymara en Bolivia: 1) formación de escritores en lenguas nativas; 2) modernización del léxico en ambas lenguas, para lo cual se hace necesaria la creación de un Centro de Terminología en cada lengua, y 3) elaboración de diccionarios monolingües del aymara y del quechua.

Este trabajo muestra que hay personas preparadas en Bolivia para enfrentar los problemas de lengua del país. Desgraciadamente, la situación política y económica no ha permitido hasta ahora que se hagan grandes avances en el campo de la planificación lingüística ni de la educación bilingüe.

Colombia

Según una ley de 1978, la educación en las comunidades indígenas debe ser bilingüe. Existen dos centros pedagógicos para los maestros indígenas. Las propias comunidades llevan a cabo proyectos de etnoeducación, asesoradas por el gobierno.

Costa Rica

Se iniciaron algunos programas de educación bilingüe en 1985. La mayoría de los maestros que se emplean son interinos. Hay dos centros de educación preescolar para el rescate del guatuso en las comunidades de Margarita y Tonjibe. La población es bilingüe. En Margarita, 50% de los niños en edad escolar no hablan guatuso, pero en Tonjibe sí (García y Zúñiga, 1987).

Chile

La legislación se propone reducir la marginalidad e integrar a los grupos. No hay un programa de estudios para maestros bilingües; se capacitan en instituciones pedagógicas o en universidades. Hay algunos programas, pero la información es muy escasa.

Sin embargo, en Chile hay lingüistas preparados para implementar programas de educación bilingües en caso de que el gobierno se decidiera

a seguir este camino. Ya hemos citado las consideraciones que hace Salas (1983) sobre alfabetizar y enseñar en mapudungu o en español (véase el capítulo III), pero si se adoptara la primera solución, ya hay un alfabeto unificado como informa Hernández (1986).

Ecuador

El castellano es el idioma oficial. El quichua y las demás lenguas aborígenes forman parte de la cultura nacional. La Constitución garantiza la educación primaria en la lengua de la comunidad étnica. En el plan de estudios de los maestros se les enseña quichua. Hay un proyecto conjunto con la Sociedad Alemana de Cooperación técnica que se inició en 1985, que contempla una fase piloto, seis años de primaria y tres de secundaria en 75 escuelas y posteriormente en otras 73. También hay educación bilingüe en las escuelas del ILV y otros proyectos en algunas parroquias rurales.

La Federación Shuar comenzó, en 1968, a tomar en sus manos la educación de sus niños y adultos a través de una estación de radio. Hay maestros auxiliares para los niños. Se enseña a leer y escribir en shuar, una lengua de la familia del jíbaro. El español se enseña oralmente primero y en segundo año se empieza a enseñar a leer. Las dos lenguas se utilizan hasta el final de la primaria. Hay otras escuelas que dependen de federaciones indígenas.

El Salvador

El idioma oficial es el español. "Las lenguas autóctonas...serán objeto de preservación, difusión y respeto" (p. 255). En los informes del gobierno se dice que los hablantes bilingües cada vez emplean menos su lengua.

Guatemala

La Constitución de 1985 institucionaliza la educación bilingüe mediante el Programa Nacional de Educación Bilingüe Bicultural (Pronebi). Hay una escuela para la formación de maestros bilingües. El programa nacional planea la elaboración de un currículum hasta cuarto grado. Antes se había enseñado en forma bilingüe sólo un año, pero esto no dio resultado. En otro proyecto piloto que duró de 1981 a 1984 se prepararon materiales para dos años y se prolongó a un año más a causa de los buenos resultados obtenidos. El creciente reconocimiento de la necesidad de la educación bilingüe se demuestra en el deseo de varias instituciones de

investigación por cooperar por ejemplo en la publicación del boletín *WINAK* y en la fundación de un círculo de trabajo lingüístico.

México

El programa de educación indígena bilingüe bicultural está a cargo de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) de la Secretaría de Educación Pública. Tenía a su cargo en 1985 unos 470 000 niños, aproximadamente 45% de los niños indígenas en edad escolar. Además de que no se atiende a todos los niños, de los que se matriculan en primero, sólo 50% llega al tercer grado y 20% hasta el sexto grado. Los maestros son preparados por la DGEI. En los informes se señalan algunas causas de la deficiente eficacia que ha tenido la educación bilingüe:

- Falta de planes y programas de estudios específicos. Los contenidos educativos de los planes existentes no son adecuados a las necesidades de los grupos étnicos.

- Falta de material didáctico y asesoría. La producción de material didáctico en la lengua materna ha comenzado hace pocos años y no cubre todavía todos los grados y asignaturas escolares. Los textos no corresponden a los contenidos biculturales deseados.

- Deficiencia en la formación del maestro, que reproduce las formas de comportamiento de los maestros hispanohablantes.

- Falta de flexibilidad en el año escolar, por lo que hay ausentismo.

En el caso de México hay mucha bibliografía. Se trata no sólo de las consabidas “declaraciones de principios, postulados políticos y manifiestos a favor de la educación bilingüe bicultural” que mencionaba Gleich, sino de algunos estudios serios de observación participante. Todos ellos llegan a la conclusión de que “la educación bilingüe bicultural” o no existe o deja mucho que desear. Tal vez el trabajo más crítico es el de Valiñas (1986). No examina un programa de alfabetización con cierto número de alumnos, de maestros y de padres de familia, problemas de enseñanza o de materiales, ni elabora cartillas ni alfabetos: es un examen profundo del indigenismo inútil que ha existido hasta ahora, el cual plantea problemas a los mismos indígenas, calcados de su propio etnocentrismo: “Es evidente que la demanda de alfabetización en lenguas indígenas aparece casi automáticamente en todos los discursos reivindicativos... Pero esa ‘necesidad’ de alfabetización, como se puede ver, está planteada por los *indigenistas*; necesidad que está creada desde arriba” (p. 117).

La educación bilingüe y bicultural es otro mito y otro fracaso. Y no es que Valiñas examine programas o hable de escuelas visitadas, simplemente expone verdades fáciles de captar, pero que los indigenistas enmascaran: la educación en términos sociales es el proceso a través del cual se

reproducen los valores y la cultura en general de determinado grupo. Todo grupo social posee sus propios mecanismos reproductores. Por lo tanto, negar la educación indígena equivale a no aceptar a los grupos indígenas como verdaderos grupos sociales. En este sentido, la educación indígena no es problema para los indígenas.

La escuela del estado separa a los niños de los padres. La educación familiar se interrumpe para dar paso a la nacional. La visión del mundo que se transmite en las escuelas es la de los grupos dominantes. Es evidente que la educación indígena y la escolar son fenómenos totalmente distintos. La escuela acarrea conflictos. La educación autóctona es violentada, destruida u obstaculizada en varios aspectos. En México, la educación es un problema para los indígenas ya que ellos deben buscar la manera de mantener ese control que el exterior se empeña en que pierdan.

La gran mayoría de las demandas de los indigenistas están planteadas con el fin de no romper con la escuela sino de hacerla bilingüe y bicultural. Por educación bilingüe se entiende la mera aparición de la lengua indígena en el aula de clases, fuera de todo contexto y realidad propios. El saber impartido no es el conceptualizado por la lengua. Una cosa es que se oiga la lengua indígena en la escuela y otra es que funcione. Esta diferencia permite invalidar la afirmación sobre lo bilingüe de dicha educación.

En sociedades en que la educación se da forzosamente en las interacciones sociales; en donde, por sus características históricas, la relación con el medio (la tierra, el grupo) es fundamental, el saber de la comunidad debe reproducirse en esos contextos. La escuela los descontextualiza. Las funciones de la escuela son ajenas. En la escuela sólo se hace evidente una cultura: la nacional.

Finalmente, Valiñas se refiere a la alfabetización. Continúa resumiéndolo: Dentro de todas las estrategias, políticas y programas dedicados a las lenguas indígenas, aparece una constante: su alfabetización. Este autor no cree que ésa sea la solución ni que el alfabeto sea una necesidad indígena. Las culturas indígenas dependen de la lengua oral. La necesidad de lo escrito se desarrollaría con otras características. La primera y fundamental condición para que se pueda alfabetizar en una lengua es que ésta tenga escritura: se puede hablar de analfabetas mientras haya alfabetas. A partir de esta premisa, en ningún grupo indígena mexicano existen analfabetos, pero tampoco alfabetos. Nuestra realidad es evidente: ninguna lengua, de las llamadas indígenas, tiene su contraparte escrita.

Para que pueda haber alfabetización los proyectos deben surgir desde dentro, deben buscar como meta la estandarización de la lengua. Esto implica la existencia de gramáticas prescriptivas estandarizadas muy completas, hechas en lengua indígena, y uno o varios diccionarios igualmente

en lengua indígena. Se debe organizar y sostener un grupo socialmente reconocido como el genuino emisor de la información escrita, es decir, se debe fomentar y mantener a los escritores y la lengua debe tener un lugar en la comunicación masiva.

En las conclusiones, Valiñas hace un resumen de las razones por las cuales cuestiona la alfabetización tal como se implementa en México. Luego propone que la educación indígena nacional sea distinta en las diferentes comunidades indígenas; que los niños no entren a la escuela antes de los 10 años; que en esos primeros años reciban la educación tradicional indígena, y que las estructuras y contenidos de esa primaria retardada no sean los mismos que los de las otras zonas. Por ejemplo, el español que se imparta debe ser enseñado como segunda lengua. En esta proposición, la existencia o no de la lengua indígena escrita es totalmente independiente de la educación nacional e incluso de la propiamente indígena.

Nicaragua

En 1980 se empezó a poner en práctica la educación bilingüe. Hay dos centros para la formación de maestros.

Honduras

Desde 1985 se desarrolla un programa bilingüe y bicultural para miskitos y criollos. Según la descripción, es de mantenimiento de la primera lengua.

Panamá

En la Constitución de 1972 se estableció legalmente la educación bilingüe y en 1983 se decretaron leyes para asegurarles territorio a los kuna y emberá y establecer un programa de educación bilingüe, en colaboración con las autoridades indígenas. Hay un instituto para la formación de maestros. El aprendizaje de la lectoescritura en la lengua materna hasta ahora sólo se ha ofrecido en ngäbere. Existe material didáctico en esa lengua y en kuna y se estaba desarrollando un programa piloto para instruir a los maestros de emberá en la lectoescritura de su lengua. Hay una gran necesidad de escuelas y la asistencia promedio de los niños indígenas a la primaria es únicamente de tres años.

Paraguay

El programa de educación bilingüe que se aplica desde 1979 es de transición, puesto que a partir del cuarto grado los alumnos tienen que seguir el

programa monolingüe en español. A los maestros se les prepara con materias sobre la historia del guaraní y su valor simbólico, pero no hay ninguna indicación para un posible uso del guaraní escrito ni sobre el método de lectoescritura.

Observaciones propias y relatadas por otros, muestran que los maestros entrevistados espontáneamente confirman la opinión académica ya internalizada, de que el guaraní sólo se puede usar oralmente, y también después de larga discusión se muestran muy escépticos frente al uso escrito del guaraní (Gleich, 1989: 315).

Perú

Según la ley de educación de 1984, "se inicia la educación en la lengua autóctona con tendencia a la castellanización progresiva a fin de consolidar en el educando sus características socioculturales con las que son propias a la sociedad moderna" (p. 323). La formación regular de maestros de primaria incluye preparación como maestros bilingües. Desde 1988 existe un instituto para formar maestros bilingües de primaria para la zona amazónica. El ILV imparte cursos de formación desde 1983.

Según estadísticas de 1981, el Ministerio de Educación atiende solamente a 3.7% de la población no hispanohablante (p. 324).

Algunos de los proyectos experimentales son: el de la Universidad de San Marcos en Ayacucho, que empezó en Quinua en 1964 con un proyecto piloto y una fase experimental de 1978 a 1981. Luego el programa se oficializó, pero poco a poco se redujo. Se reanudó en 1986 y en el siguiente año tenía 28 escuelas con 437 alumnos. Se enseña el quechua en los dos primeros años, se revaloriza como lengua de enseñanza y se enseña el castellano.

Steckbauer (1990) informa sobre otro proyecto del Centro de Investigación en Lingüística Aplicada, que empezó en 1977 en el departamento de Ayacucho. Se reconoció la necesidad de emplear un material didáctico especial para la enseñanza del español que no fuera el mismo empleado en las ciudades. El problema más grave es la pobreza. Falta el mobiliario apropiado, los padres no pueden comprar lápices ni cuadernos, los niños no comen bien, los maestros no tienen luz para preparar sus clases. El maestro rural es además el gestor de la comunidad, por lo que tiene que asistir a reuniones, atender a visitas oficiales, dirigir la construcción de nuevas aulas, etc. El alumno tiene que ayudar en la cosecha e ir a vender productos, y cuando puede asistir a la escuela tiene que recorrer largas distancias y llega cansado y con hambre. Es difícil encontrar personal quechuahablante con la suficiente preparación académica para servir como futuros maestros.

Desgraciadamente, en 1988 la zona de Ayacucho fue considerada zona de emergencia, es decir, el territorio ha sido víctima del terrorismo, por lo que no sabemos qué sucedió con el proyecto.

El proyecto de educación bilingüe de Puno está organizado por el Ministerio de Educación con la ayuda del Instituto Nacional de Estudios Peruanos, la Dirección Departamental de Educación de Puno y la ayuda técnica de la Sociedad Alemana de Cooperación Técnica. Según Steckbauer, los preparativos empezaron en 1977 y en 1978 se inició la aplicación de la educación bilingüe en 100 escuelas, 60 de habla quechua y 40 en zonas de habla aymara. Debido a las dificultades para capacitar a los maestros se redujo el número de escuelas a 35; 20 en quechua y 15 en aymara. Se consiguió utilizar las lenguas indígenas primero hasta el cuarto grado y luego hasta el sexto con importancia descendente. En primer año se enseñó a leer y escribir en quechua y el español oralmente, y en segundo se redujo el aprendizaje del castellano oral, pero se enseñó la lectoescritura. Poco a poco se utilizó el español como medio de instrucción, pero sin dejar de utilizar la lengua materna. Steckbauer analiza los materiales detalladamente, así como la guía para el maestro. Los materiales están preparados con sumo cuidado y basados en conocimientos lingüísticos y pedagógicos adecuados.

Los problemas principales fueron la falta de capacitación de los maestros y la falta de recursos económicos. Además se tuvo que luchar contra la actitud de los padres, que creen que en la escuela se debe enseñar español. Durante 10 años las instituciones peruanas interrumpieron su participación en el proyecto; hubo problemas debido al cambio de gobierno y en 1985 se realizaron atentados guerrilleros. El instituto alemán se retiró del proyecto en 1988 dejando la coordinación en manos del Ministerio de Educación, del INIDE y del Banco Mundial. Es de esperarse que se aprovechen los buenos materiales y las experiencias de 10 años.

Larson *et al.* (1979) informan sobre la educación bilingüe en la Amazonia Peruana. El Instituto Lingüístico de Verano enseñó ahí durante 25 años utilizando la lengua materna en los dos primeros años de primaria y luego introduciendo el español en forma oral, aumentando su uso poco a poco. Después de muchos años de éxito, se descentralizó la educación y se reintrodujo la enseñanza exclusivamente en español. Últimamente parece que el ILV ha vuelto a trabajar en la zona.

Venezuela

Según la Ley de Educación el estado se obliga a mantener los valores socioculturales de los indígenas con el fin de integrarlos a la sociedad y crear las instituciones educativas adecuadas para tal efecto (p. 357). Hasta

1975 no había maestros especializados. Según Mosonyi (1987), el número de niños indígenas que asisten a la escuela es de 25 690, equivalente a 1.04% de la población total en edad escolar.

El objetivo sociopolítico de la educación bilingüe en Hispanoamérica es, según Gleich, la inserción de los grupos marginados en la sociedad nacional. Se le llama a este objetivo integración, por oposición a asimilación, que se usa en sentido negativo. Se supone que con la educación se creará la igualdad de oportunidades y se supone también que se fomentarán lenguas y la cultura de las minorías, con el consenso de la mayoría. La realización de estos tres objetivos está determinada por las condiciones locales.

Gleich (1989) hace un resumen de la situación, y afirma que en casi todas las constituciones se declara al español como lengua oficial. A las lenguas indígenas se les concede el estatus de lenguas nacionales o bien son admitidas como lenguas de instrucción a nivel de la primaria o para la alfabetización de adultos o declaradas con carácter simbólico como patrimonio cultural. Solamente Nicaragua declara a las lenguas co-oficiales, pero se refiere a la educación en la Costa Atlántica. En Perú duró muy poco la oficialización (véase Mannheim, 1984). Como resalta Gleich, hay mucha diferencia entre emplear las lenguas en el ámbito de la educación primaria y el tipo de autonomía de los vascos o los catalanes, cuyas lenguas se emplean en la administración pública, la administración de la justicia y el sistema educativo.

Al revisar las constituciones y las leyes sobre educación de los países de habla española se ve claramente que ninguna de las lenguas indígenas tiene el mismo estatus que el español, por lo que existe una asimetría legal. En el campo de las leyes sobre educación bilingüe los mayores avances se han logrado desde 1980, pero existen situaciones legales contradictorias como en el caso de Bolivia, donde ni siquiera se menciona la educación bilingüe, pero sí ha habido proyectos experimentales.

En general, los padres de niños rurales no ven la necesidad de la escuela más allá de la lectoescritura y la aritmética y además necesitan que los hijos les ayuden en sus trabajos, por lo que la asistencia de los niños a la escuela es irregular, pero nunca se ha tomado en serio el adaptar los calendarios y horarios a la vida de la comunidad; esta observación de Gleich es semejante a la sugerencia de Valiñas (1986). Además, los padres en general se oponen a que sus hijos aprendan la lengua materna en la escuela, y los propios maestros ven con desconfianza su uso escrito; pero en algunos países donde se experimentó el uso oral de la lengua materna únicamente, se vio que este sistema no tenía éxito, por lo que se escogió la lectoescritura en lengua materna con enseñanza paralela de la

segunda lengua y el paso a la enseñanza de la lectoescritura en la segunda lengua a partir del segundo o tercer grado.

Casi todos los programas son de bilingüismo transicional y tienen el riesgo de un estancamiento en el desarrollo lingüístico de la lengua materna. Para que esto no suceda es necesario dedicar más tiempo a la lengua indígena, lo cual no quiere decir que tenga que ser el mismo que se dedica al español, puesto que éste es una segunda lengua y requiere de mayor esfuerzo.

Cuando se declara que se les da importancia a las lenguas indígenas no se piensa en que requieren modernización. Tampoco se sabe cómo es la lengua que hablan los niños en comparación con la de los adultos, pues en muy pocos casos se cuenta con gramáticas detalladas y si acaso las hay se refieren a la lengua de los adultos. En la práctica lo que sucede es que matemáticas y ciencias naturales se imparten en español y los conocimientos en la lengua indígena son nuevamente discriminados. La falta de recursos hace que no se tome en consideración el desarrollo de las lenguas, que no haya materiales didácticos suficientes ni adecuados y que los maestros no estén bien preparados (Gleich, 1989).

La tan proclamada educación bilingüe y bicultural es muy poco bilingüe y menos bicultural. Lo que está sobre el papel dista mucho de las condiciones reales que viven los indígenas, como se constata cada vez que se revisa un estudio de caso hecho con cuidado como Ros Romero (1978), Stiles (1982), Steckbauer (1990) o trabajos generales como el de Gleich (1989) o Briggs (1985b). En resumen, seguramente por la presión internacional, por modas y, en algunos casos, por interés de los propios indígenas en conservar sus lenguas, los gobiernos hacen declaraciones de principios que están muy lejos de poder llevar a cabo. Sin duda hay una gran distancia entre las declaraciones, y aun las leyes, y la realidad. Esta última es evidente: las lenguas indígenas están condenadas a desaparecer si no cambia la situación actual. Además de la falta de recursos, que naturalmente hay que tomar en consideración, el principal problema tal vez sea la actitud hacia las lenguas minoritarias. Hace tanto tiempo que se les denigra, que se les llama primitivas e inferiores, que los indígenas han acabado por creerlo, por identificarlas con la pobreza y el atraso, y al español con el progreso y la movilidad social. Los maestros bilingües mismos no están convencidos de que deben hablar su lengua, y son los primeros en transmitir la actitud negativa a los alumnos. Si no se logra cambiar esta actitud, todos los esfuerzos serán inútiles.

Antes de terminar con el tema de la educación bilingüe, es conveniente mencionar algunos de los problemas especiales que existen donde hay lenguas criollas. Donde la lengua criolla no está relacionada con la oficial, las condiciones son favorables lingüísticamente para usar al criollo como

medio de instrucción, pongamos por caso Dominica o las Antillas Holandesas. Donde hay un continuo postcriollo, como en Jamaica, la situación no es favorable (Carrington, 1976).

Craig (1980) presenta una tipología de las posibilidades que hay para la educación bilingüe en los países donde hay una lengua criolla:

1) Monolingüismo en la escuela en la lengua dominante. La lengua de la casa del niño se pasa por alto.

2) Bilingüismo oral de transición y uso de la lengua dominante para la alfabetización y, en cuanto es posible, como medio de instrucción.

3) Bilingüismo oral, en el que se desarrollan las habilidades orales en las dos lenguas, pero sólo la dominante se utiliza para la escritura.

4) Bilingüismo parcial, en el que se desarrolla la fluidez en ambas lenguas y se alfabetiza en las dos, pero se le da más importancia a la dominante.

5) Bilingüismo completo, en el que se pretende que el niño sea bilingüe y tenga habilidades iguales en las dos lenguas, tanto en lo escrito como en lo oral.

6) Monolingüismo en la lengua del niño.

La enseñanza en una lengua que no sea la de la casa no tiene necesariamente efectos adversos en el desarrollo cognoscitivo, como lo han demostrado Lambert y Tucker (1972). Pero la situación es diferente, porque en Canadá se trata de dos lenguas estándar, en cambio, en el caso de los criollos se les desprecia. Los hablantes de criollos, como en general todos los oprimidos, no quieren educación en su dialecto, sino que sus hijos aprenden la lengua que los puede conducir a una vida mejor. Los intelectuales son los que se dan cuenta de la desventaja de que los niños aprendan en una lengua que no sea la suya.

En el caso del bilingüismo transicional, el maestro ayuda reconociendo por lo menos que la lengua del niño es diferente a la de la escuela. En el caso del bilingüismo oral, el criollo se ve positivamente y no hay ruptura con la cultura. En el cuarto caso también se escribe el criollo. Como ningún criollo es lengua internacional, no se puede concebir un programa de educación bilingüe completo en criollo como sería el quinto caso.

Para determinar posibles soluciones hay que considerar los factores puramente lingüísticos: la relación criollo-lengua oficial; si se hablan otras lenguas, si hay diglosia o continuo, etc. También hay que tomar en cuenta los factores socioeconómicos de toda la sociedad, ver el valor del criollo, la relación con la estratificación social, etcétera.

El modelo del bilingüismo oral, pero monolingüismo en la alfabetización, tal vez sea la mejor solución, porque el problema de la estandarización del criollo no es técnico sino sociopolítico, e implica escoger entre variedades urbanas y rurales en países como Haití, las Antillas Holandesas

y los países de África occidental. El modelo es ventajoso porque así se asegura el lugar del criollo, sin entrar en conflictos, y además es más económico, puesto que no se tienen que desarrollar muchos materiales sino solamente invertir en la preparación adecuada de los maestros.

3. OTRAS APLICACIONES

Como el campo de la sociolingüística se enfrenta a implicaciones sociales más que otras ramas de la lingüística, tiene muchas aplicaciones y en esto el trabajo de Trudgill (1984) es pionero. Según él, la aplicación se refiere a la solución de problemas tanto prácticos como educativos y sociales. Por ejemplo, los resultados obtenidos por Labov pronto se usaron en problemas educativos, en el debate sobre los dialectos no estándar del inglés.

La potencialidad de aplicar los conocimientos de la psicología social del lenguaje es importante. La etnografía de la comunicación es importante en la enseñanza de lenguas extranjeras y en el campo de la comunicación intercultural. La sociología del lenguaje se aplica a la planificación lingüística, o sea, en las actividades gubernamentales o cuasi gubernamentales, sobre todo en las situaciones multilingües. El análisis del discurso examina de diversos modos textos e interacción conversacional, con el fin de comprender mejor la cohesión y coherencia textuales, así como las reglas para interpretar la conversación. Tiene importantes aplicaciones como, por ejemplo, el estudio de la comunicación entre médicos y pacientes. Labov hace notar que si uno maneja datos que contradicen una práctica social hay que hacer notar el error, y además se tiene la obligación de compartir datos con la comunidad de donde provienen.

Lesley Milroy (1984) examina casos de falta de comprensión entre hablantes de diferentes dialectos. En general se entienden poco los dialectos no estándar, y Trudgill cree que los hablantes de los dialectos no estándar entienden más a los del estándar; sucede que, cuando no hay comprensión el observador no se entera, y más valdría examinar bien esta cuestión. Milroy proporciona ejemplos del inglés de Irlanda y del estándar que difieren mucho en el sistema verbal. La comprensión depende no sólo del conocimiento de las reglas lingüísticas sino del conocimiento del mundo real. A esto último se le llama "contexto", y es muy común exagerar su importancia, no dar cuenta de él explícitamente y pretender que los datos a veces no encajan con la teoría. Hay evidencia de que los lingüistas están conscientes del problema; pero existe controversia al respecto entre los semánticos generativistas y los que hacen análisis de conversación. En general, la gente parece fiarse mucho de la rutina, de su "inteligencia

pragmática", dice Milroy, y se fija bien en lo que dice su interlocutor sólo cuando sucede algo fuera de lo común.

Hymes (1972) propone un marco teórico para discutir los componentes del contexto, y los lingüistas difieren en la importancia que le dan a la competencia comunicativa. Por ejemplo, la cuestión de cuándo emplear *tú* y *usted* es, según unos, parte de la competencia lingüística propiamente dicha, y según otros no lo es. Quienes estudian los actos de habla siguiendo la tradición filosófica del Grice y Searle, le dan mucha importancia al contexto, a los procesos de la lógica y a otras condiciones que permiten a los interlocutores interpretar enunciados apropiadamente dentro del contexto.

Mucho de lo que se ha hecho se ha basado en ejemplos inventados. Milroy examina casos reales de malas interpretaciones, y hasta de completa falta de comunicación: en Belfast la clase baja usa *you* para el singular y *youse* para el plural; un grupo intermedio alterna según a quien se dirija y la clase alta no distingue singular de plural. Es raro que haya conversaciones extensas entre grupos de las clases alta y baja: se comunican entre sí en situaciones médicas, legales o burocráticas, cuando los de la clase alta controlan la situación y no sale a flote la discrepancia entre los dos dialectos. Cuando Milroy hacía trabajo de campo, si saludaba a un grupo diciéndole *How are you?*, no le contestaban porque no sabían a quién le hablaba, en cambio si decía *How are youse doing?*, alguno le contestaba amablemente. Lo que pasa es que la distinción es categórica y no alternan ni conocen pasivamente el estándar como la gente cree.

Probablemente tiene razón Labov cuando dice que se conoce lo no estándar a través de la gente que está ascendiendo en la escala social y si sabe algo del estándar.

Otro ejemplo es el uso de *whenever* en el inglés de Irlanda. *Whenever* en el estándar quiere decir 'cada vez que', pero en el inglés de Irlanda significa 'cuando'. *Whenever he came in he hit me* quiere decir, para un irlandés, 'Cuando entró me pegó', y para un inglés significa: 'Cada vez que entraba me pegaba'.

Otro ejemplo: *How long are you here?*, para un irlandés, significa: 'How long have you been here?' (¿Cuánto tiempo hace que estás aquí?). Un inglés entiende: 'How long are you going to be here?' (¿Cuánto tiempo vas a estar aquí?), y contesta que va a quedarse hasta el domingo de Pascua, cuando en realidad le preguntaron desde cuando había llegado. A veces no se nota la falta de comunicación y no pasa nada.

La falta de comunicación puede ser pragmática más que estructural. *Es hora de comer y tengo hambre* pueden interpretarse como comentario o como una orden para que alguien prepare la comida. El problema está en que mucha gente no interpreta la falta de comunicación como lingüística, sino que se frustra y acusa al otro de no quererlo entender. Gumperz ha

hecho escuchar grabaciones a personas que afirman que su interpretación es la única correcta, por lo que propone dar entrenamiento a aquellos que tienen que comunicarse en su trabajo con otros grupos. Esto sería una aplicación importante de una teoría de comunicación.

Otra aplicación, de una índole diferente, es la metodología sociolingüística para identificar voces en juicios legales según explica James Milroy (1984). Se ha dicho que los instrumentos fonéticos pueden ser valiosos para identificar una voz, así como se pueden identificar las huellas digitales, pero muchos lingüistas no están de acuerdo con esto. Lo que sucede con los espectrogramas es que sustituyen la interpretación oral por la visual, pero el analista se puede equivocar de todas maneras. Las llamadas "huellas vocales" son un fraude según la opinión de un fonetista forense que cita Bolinger, un eminente y respetado fonetista americano.

Milroy reporta un caso en el que no se usaron espectrogramas sino sólo la identificación de la voz por testigos. Se sabe que la voz puede variar por efectos emocionales, infecciones, crudas, etc. En este caso, lo que a un lingüista le parecería inadmisibles como prueba, se usó para condenar a una persona. El caso tiene que ver con diferenciación dialectal. Llamaron a un experto de una universidad, quien afirmó que lo que se oía en una grabación era el habla de por lo menos dos personas, pero el jurado no le hizo caso y condenó al acusado. Posteriormente, los abogados defensores quisieron volver a abrir el caso y llamaron a Milroy, quien se horrorizó al examinar las cintas, pues era evidente que habían condenado a un hombre injustamente. Hizo su informe, pero éste no se consideró como probatorio. Actualmente, el hombre acusado sigue preso.

Para terminar, hablaremos de otro caso legal en el cual intervino el lingüista Labov, quien pudo convencer al juez a favor de las demandantes, un grupo de madres negras que querían que se les diera educación lingüística especial a sus hijos. El caso es interesantísimo y el propio Labov lo narra en un artículo de 1982.

El conflicto entre la objetividad científica y el compromiso que el lingüista adquiere para la acción social es evidente. El juicio sobre el inglés negro mostró cómo se puede resolver. Cuando el inglés negro se empezó a estudiar, los criollistas y los dialectólogos no se podían poner de acuerdo. La posibilidad de hacerlo fue su reacción hacia la opinión de que los negros eran lingüística y genéticamente inferiores. El hecho de que varios lingüistas negros contribuyeran con sus investigaciones también ayudó. En el juicio los lingüistas pudieron presentar un consenso sobre los orígenes y las características estructurales del vernáculo inglés de los negros.

El juicio se suscitó porque unas madres de niños negros que sacaban malas calificaciones en una escuela no estuvieron de acuerdo en que se les considerara como retrasados mentales. Opinaron que se les debía enseñar

de otra manera. Por fortuna, sus abogados se pusieron en contacto con una lingüista negra, quien logró que unos psicólogos y pedagogos la ayudaran y también que Labov declarara a favor de las demandantes.

En este artículo, Labov expresa sus opiniones sobre el compromiso que el lingüista adquiere con la comunidad que estudia para hacer que ésta conozca los resultados de la investigación y los utilice cuando sea necesario. Repasa la historia de la controversia entre los dialectólogos y los criollistas. Describe el cambio en la interpretación de la omisión de la cópula que él mismo propuso en un artículo de *Language* de 1969. Entonces Labov veía la similitud entre el inglés negro y el estándar. Posteriormente, en otros estudios y sobre todo en los de John Baugh, se analizaron aparte los adjetivos predicativos y los locativos, y se detectó que se omite mucho más la cópula en el caso de los primeros. En este estudio, como ya dijimos, Baugh usó los datos de Labov sobre Nueva York y los suyos propios sobre una comunidad de California. Posteriormente comparó los datos con los de los criollos del Caribe. En cada caso el porcentaje de omisión de los locativos es bajo en comparación con el de los adjetivos predicativos. Este resultado apoya la teoría del origen criollo del inglés negro (véase el capítulo VI).

También Labov da ejemplos de la diferencia entre el estándar y el negro en cuanto al sistema verbal. En este último, el aspecto está muy desarrollado. En resumen, el vernáculo inglés negro es un subsistema del inglés con reglas fonológicas y sintácticas que se asemejan a las de otros dialectos. Incorpora características del inglés del sur y los negros han influido sobre dicho dialecto. El inglés negro se deriva de un criollo que en algún momento se parecía bastante a los actuales criollos caribeños. Su sistema aspectual diverge bastante de otros dialectos del inglés.

Los lingüistas presentaron un consenso ante el juez que falló a favor de las demandantes y obligó a la escuela a presentar un plan para enseñar a leer a los niños negros de manera apropiada. El juicio sentó un precedente en Estados Unidos y muestra que la objetividad científica y el compromiso social no están reñidos.

El artículo de Labov nos sirve no sólo para señalar la utilidad de la sociolingüística sino para demostrarnos cómo sus diversas ramas se interrelacionan: Labov había iniciado sus investigaciones sobre la variación interna, con miras a explicar el cambio lingüístico. Al hacerlo, se encontró con los criollos y por lo tanto con el contacto lingüístico. Al estudiar la variación se tiene que estudiar cuándo se usa cada variedad, quiénes la usan en la comunidad y para qué. Es decir, se debe hacer una etnografía de la comunicación. Gumperz hizo notar que a veces falla la comunicación entre los dialectos, así como la necesidad de emprender estudios de interacción. Labov nos mostró la relación evidente entre la distribución de

las variantes y el cambio lingüístico, y la posibilidad de observar el cambio. Bickerton y Bailey, por su parte, muestran la necesidad de estudiar los criollos de una forma dinámica, haciendo a un lado las distinciones de Saussure de sincronía y diacronía. Por otra parte, se observa que la comunidad ideal homogénea de los lingüistas teóricos no es más que eso: un ideal, pero que en algún momento, si se quiere hacer una teoría sobre la lengua como es, y no como uno desearía que fuera, hay que tomar en cuenta las contribuciones de la sociolingüística y estudiar a la lengua dentro de la sociedad.

LECTURAS SUGERIDAS

El libro de Haugen (1966) ya citado es un magnífico estudio de la planificación lingüística en Noruega. Fishman (1974b) trata sobre el caso de Israel.

El trabajo de Bloomfield de 1972 que menciona Skutnabb-Kangas de 1927 es uno que se tradujo al español en Garvin y Lastra (1974).

Sobre educación bilingüe en general, véanse Lewis (1977), Fishman (1976) y Troike (1981). Sobre la educación bilingüe entre los indígenas norteamericanos, véase Spolsky (1977). Sobre el bilingüismo en Dade County véase Dade County (1978). Sobre la educación bilingüe en Estados Unidos, véase Ambert y Meléndez (1985). Sobre la educación bilingüe en México, véase Coronado (1984). Sobre la utilización de las lenguas maternas minoritarias en la enseñanza, véase Fishman (1984).

Un estudio general muy completo sobre la planificación lingüística en el Perú es el de Chang-Rodríguez (1982). Hornberger (1988) realiza un estudio detallado del proyecto de Puno desarrollado con la ayuda técnica alemana. Rockwell *et al.* (1989) es una evaluación del proyecto de Puno a cargo de lingüistas mexicanos de especial interés, porque las evaluaciones en Hispanoamérica siempre habían brillado por su ausencia. Plaza y Albó (1989) hacen un resumen sobre los proyectos de educación bilingüe en Bolivia. Hornberger (1989) es un número de *USL* dedicado a la educación bilingüe en lenguas indígenas de América Latina.

Sobre México, además de los trabajos citados en el texto, véanse Aguirre Beltrán (1982), para obtener una descripción general sobre la educación en lengua vernácula, y Haviland (1982), para consideraciones sobre el área tzotzil.

A propósito de lenguas con escritura, véase Kloss y McConnell (1978).

Sobre la aplicación de la sociolingüística a las entrevistas psiquiátricas véase Labov y Fanshel (1977).

REFERENCIAS

- Agheyisi Rebecca y Joshua A. Fishman
 1970 "Language attitude studies: A brief survey of methodological approach." *AL* 12, pp. 137-157.
- Agostinho, Pedro, Georg Grünberg y Silvio Coelho dos Santos
 1972 "A selected bibliography for the study of discrimination against the Indians in Brazil", en Dostal (ed.), pp. 443-453.
- Aguirre Beltrán, Gonzalo
 1982 *Lenguas vernáculos. Su uso y desuso en la enseñanza: La experiencia de México*. México, CIESAS, Cuadernos de La Casa Chata.
- Albó, Xavier
 1980 *Lengua y sociedad en Bolivia 1976*, La Paz, Instituto Nacional de Estadística, Ministerio de Planeamiento y Coordinación.
- Albores Zárate, Beatriz A.
 1985 "El desplazamiento de las lenguas indígenas en la antigua zona lacustre del Alto Lerma", *Cuicuilco, revista de la ENAH* 4, 16, pp. 23-35.
- Álvarez Nazario, Manuel
 1961 *El elemento afronegroide en el español de Puerto Rico*, San Juan, Instituto de Cultura Puertorriqueña.
 s.f. "El papiamento: Ojeada a su pasado histórico y visión de su problemática del presente" (mimeo.).
- Alleyne, Mervyn C.
 1980 *Comparative Afro-American*, Ann Arbor, Karoma Publishers.
- Ambert, Alba N. y Sarah E. Meléndez
 1985 *Bilingual Education. A Sourcebook*, Nueva York, Garland.
- América Indígena
 1979 "Editorial: Situación actual de la población indígena," *América Indígena* 39, pp. 211-215.
- Argentina
 s.f. "El desarrollo de la población argentina. Censo Nacional de Población y Vivienda 1980, Serie D. Población Total del País por Provincias, Departamento y Localidad, pp. XI-XCV (parte de la Introducción, sin autor, fecha ni lugar de publicación).

- Attinasi, John y Judith Friedlander
s.f. "Language as a symbol and effect of social contact: Hueyapan Nahuatl and Tila Chol Maya in Spanish Mexico" (mimeo.).
- Azevedo, Milton M.
1984 "The reestablishment of Catalan as a language of culture", *Hispanic Linguistics* 1: 2, pp. 305-330.
- Bailey, Charles-James Nice
1972 "The Integration of Linguistic Theory: Internal Reconstruction and the Comparative Method in Descriptive Analysis", en Stockwell, Robert P. y Ronald K. S. Macauley (eds.), *Linguistic Change and Generative Theory*. Bloomington, Indiana, Indiana University Press, pp. 22-31.
1973 *Variation and Linguistic Theory*. Arlington, VA, Center for Applied Linguistics.
1980 "Conceptualizing dialects and implicational constellations rather than as entities bounded by isoglossic bundles", en Göschel, Joaxhim, Pavle Ivic y Curt Kehr (eds.), *Dialekt und Dialektologie*. Wiesbaden, Franz Steiner, pp. 234-272.
- Bareiro Saguier, Rubén
1976 *Colonialismo mental en el bilingüismo paraguayo de nuestros días. Caravelle. Cahiers du Monde Hispanique et Luso-Brésilien* (Toulouse) 27, pp. 43-51, reproducido en Corvalán y Granda (eds.) (1982), pp. 169-180.
- Bartolomé, Alberto
1972 "The Situation of the Indians in the Argentine. The Chaco Area and Misiones Province", en Dostal (ed.), pp. 218-251.
- Baudet, Martha M.
1981 "Identifying the African Grammatical Base of Caribbean Creoles: A Typological Approach", en Highfield, Arnold y Albert Valdman (eds.), *Historicity and Variation in Creole Studies*.
- Baugh, John
1980 "A Reexamination of the Black English Copula", en Labov (ed.), pp. 83-106.
1983 *Black Street Speech. Its History, Structure, and Survival*, Austin, University of Texas Press.
- Baum, Paul
1976 "The Question of decreolization in Papiamentu phonology", *Linguistics* 173, pp. 83-93.
- Bauman, James J.
1980 *A guide to issues in Indian language retention*. Washington, D.C., Center for Applied Linguistics.
- Bauman, Richard y Joel Sherzer
1974 *Explorations in the Ethnography of Speaking*, Cambridge, Cambridge University Press.

- 1975 "The ethnography of speaking", *Annual Review of Anthropology*.
- Bebel-Gisler, Dany
- 1976 *La langue créole force jugulée. Étude socio-linguistique des rapports de force entre le créole et le français aux Antilles*, París, Éditions l'Harmattan.
- Belice
- 1980 *Population Census*, Censo de población.
- Bentivoglio, Paula
- 1980-1981 "El dequeísmo en Venezuela: ¿un caso de ultracorrección?", *Homenaje a Ambrosio Rabanales. BFUCH* 31, pp. 705-719.
- 1984 "La posición del sujeto en las cláusulas copulativas en el español de Caracas", ponencia leída ante el VII Congreso Internacional de ALFAL, Santo Domingo.
- y Mercedes Sedano
- 1989 "Haber: ¿un verbo impersonal?," en *Estudios sobre español de América y lingüística afroamericana*, ponencias presentadas en el 45 Congreso Internacional de Americanistas. Bogotá, julio de 1985. Bogotá, Instituto Caro y Cuervo, pp. 59-81.
- y Francesco D'Introno
- 1977 "Análisis sociolingüístico del dequeísmo en el habla de Caracas", *Boletín de la Academia Puertorriqueña de la Lengua Española*, 6, pp. 59-82.
- Berk-Seligson, Susan
- 1986 "Linguistic constraints on intersentential code-switching: A study of Spanish/Hebrew bilingualism", *LinS* 15, pp. 313-348.
- Bermuda
- 1961 *Census of Bermuda, 23 October, 1960*. Published by the Bermuda Government, p. 36.
- Bernstein, Basil
- 1964 "Elaborated and restricted Codes: Their social origins and some consequences", en Gumperz John J. y Dell Hymes (eds.), *The Ethnography of Communication. AA* 66, pp. 55-69.
- Bickerton, Derek
- 1975 *Dynamics of a Creole System*. Cambridge, Cambridge University Press.
- 1981 *Roots of Language*, Ann Arbor, Karoma Publishers.
- 1983 "Creole Languages", *Scientific American* 249, 1, pp. 116-122.
- y Aquiles Escalante
- 1970 "Palenquero: A Spanish-Based Creole of Northern", Colombia, *Lingua* 24, pp. 254-267.
- Biondi, Estela
- s.f. "Problemas de aculturación en grupos de origen árabe en la Argentina desde una perspectiva etnolingüística", Buenos Aires, CICE-CONICET (mimeo.).

Birmingham, John Colhoun

- 1970 *The Papiamentu Language of Curaçao*, tesis doctoral, Universidad de Virginia.

Bloch, Bernard

- 1948 "Postulates for phonemic analysis", *Lg* 24, pp. 3-46.

Blom, Jan Petter y John J. Gumperz

- 1972 "Social meaning in linguistic structures", en Gumperz y Hymes (eds.), pp. 407-434.

Bloomfield, Leonard

- 1927 "Literate and Illiterate Speech", *American Speech* 2, pp. 432-439, traducido al español en Garvin, Paul y Yolanda Lastra de Suárez (eds.) (1974), *Antología de Estudios de Etnolingüística y Sociolingüística*, México, UNAM, pp. 266-277.

- 1933 *Language*, Nueva York, Holt, Rinehart and Winston.

Blount, Ben G.

- 1981 "Sociolinguistic theory in anthropology", *IJSL*, 31, pp. 91-108.

Boas, Franz

- 1911 "Introduction", *Handbook of American Indian Languages*, (BAE-B 40, Part I.), Washington, D.C., Smithsonian Institution, pp. 1-83.

Bortoni-Ricardo, Stella Maris

- 1983 "The Sociolinguistic Situation in Brazil", *Sociolinguistics* 15.1, pp.1-5.

- 1985 *The urbanization of rural dialect speakers. A sociolinguistic study in Brazil*, Cambridge, Cambridge University Press.

Brennan, Eileen M. y John Stephen Brennan

- 1981 "Accent scaling and language attitudes: Reactions to Mexican-American English Speech", *Language and Speech* 24, pp. 207-221.

Briggs, Lucy T.

- 1985a "A critical survey of the literature on the Aymara language", en Klein y Stark (eds.), pp. 546-594.

- 1985b "Bilingual education in Peru and Bolivia", en Wolfson, Nessa y Joan Manes (eds.), *Language of Inequality*. Berlín, Mouton, pp. 298-310.

Bright, William

- 1966 "Introduction: The Dimensions of Sociolinguistics", en Bright, William (ed.), *Sociolinguistics. Proceedings of the UCLA Sociolinguistics Conference, 1964*, The Hague: Mouton, pp. 11-15, traducido en Garvin y Lastra (1974), pp. 197-202.

- 1973 "North American Indian Language Contact", en Sebeok (ed.), *Current Trends in Linguistics*, vol. 10. *Linguistics in North America*, The Hague: Mouton, pp. 713-726.

- 1979 Hispanisms in Cahuilla. *Journal of California and Great Basin Anthropology. Papers in Linguistics*, 1, pp. 101-116.

- Brosnahan, L. F.
1963 "Some historical cases of language imposition", en Spencer, John (ed.), *Language in Africa*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Brown, G. y G. Yule
1983 *Discourse Analysis*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Brown, Penelope y Stephen Levinson
1978 "Universals in language usage: Politeness phenomena", en Goody, Esther N. (ed.), *Questions and Politeness: Strategies in Social Interaction*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 56-289, reimpresso en 1987 como libro, *Politeness: some universals in language usage*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Brown, Robert E.
1987 "La pérdida y la conservación del idioma maya cakchiquel en Sacatepequez, Guatemala", trabajo presentado en el Segundo Coloquio Internacional de Mayistas, Campeche, México (manuscrito).
- y Albert Gilman
1960 "The pronouns of power and solidarity", en Sebeok, Thomas A. (ed.), *Style in Language*. Cambridge, MA., Massachussetts Institute of Technology Press, pp. 253-276.
- y Marguerite Ford
1961 "Address in American English", *Journal of Abnormal and Social Psychology* 62, pp. 375-385.
- Browning, Robert
1982 "Greek diglossia yesterday and today", *IJSL* 35, pp. 49-68.
- Burns, Donald H. y Nadine T. Burns
1987 "Las probabilidades de retención, sustitución y desaparición del quichua de Santiago del Estero", trabajo presentado en el VII Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina, septiembre.
- Bynon, Theodora
1985 *Historical Linguistics*, Cambridge, Cambridge University Press [1977].
- Calvet, Louis-Jean
1974 *Linguistique et Colonialisme*. París, Payot.
- Campbell, Lyle y Martha C. Muntzel
1989 "The structural consequences of language death", en Dorian, Nancy C. (ed.), *Investigating obsolescence. Studies in language contraction and death* Cambridge, Cambridge University Press.
- Carranza, Michael y Ellen Bouchard Ryan
1975 "Evaluative Reaction... toward speakers of English and Spanish", *Linguistics* 166, pp. 83-104.
- Carranza, Miguel A.
1982 "Attitudinal research on Hispanic language varieties", en Ryan, Ellen B. y Howard Giles, pp. 63-83.

- Carrington, Lawrence D.
1976 "Determining Language Education Policy in the Caribbean Sociolinguistic Complexes", *Linguistics* 175, pp. 27-43.
- Carroll, John B. (ed.)
1956 *Language, Thought and Reality. Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*, Nueva York, John Wiley.
- Casad, Eugene H.
1974 *Dialect intelligibility testing*, Norman, Oklahoma, Summer Institute of Linguistics.
- Casagrande, Joseph B.
1954-1955 "Comanche Linguistic Acculturation I, II, III", *JAL* 20, pp. 140-151, 217-237; 21, pp. 8-25.
- Cassano, Paul Vincent
1972 "The influence of Guaraní on the phonology of the Spanish of Paraguay", *Studia Linguistica* 26, pp. 106-112.
1977 "Substratum Hypotheses concerning American Spanish", *Word* 33, pp. 239-274.
- Cassidy, Frederick G.
1961 *Jamaica Talk*, Londres, Macmillan.
- Caudmont, Jean
1968 "La situation linguistique en Colombie", en Martinet, André (ed.), *Le Langage. Encyclopédie de la Pléiade*, París, Editions Gallimard, pp. 1188-1202.
- Cedergren, Henrietta
1973 *The interplay of social and linguistic factors in Panama*, tesis doctoral, Universidad de Cornell.
- Cerrón-Palomino, Rodolfo
1972 "Enseñanza del castellano: deslindes y perspectivas", en Escobar, Alberto (comp.), *El reto del multilingüismo en el Perú*, Lima, Instituto de Estudios Peruanos, pp. 147-166.
1987 "Unidad y diferenciación lingüística en el mundo andino", *Lexis* 11: 1, pp. 71-104.
- Cifuentes, Bárbara y Dora Pellicer
1987 "Migración y contacto lingüístico", *México Indígena* 17 (jul.-ago.), pp. 26-32, México, INI.
- Clairis, Christos
1985 "Indigenous Languages of Tierra del Fuego", en Klein y Stark (eds.), pp. 753-783.
- Cobarrubias, Juan y Joshua A. Fishman (eds.)
1983 *Progress in Language Planning*, Berlín, Walter de Gruyter.
- Cohen, Marcel
1956 *Pour une sociologie du langage*, París, Albin Michel.
- Cohen, Pedro I. y otros
1976 *El inglés criollo de Panamá*. Centro de Investigaciones de la

- Facultad de Filosofía y Letras y Educación, Panamá, Editorial Universitaria.
- Cohen, Ronald
1978 "Ethnicity: Problem and focus in anthropology", *Annual Review of Anthropology* 1978, 7, pp. 379-403.
- Colombia
s.f. "Listado de Comunidades Indígenas del País", División de Asuntos Indígenas, Ministerio de Gobierno, censos realizados entre 1970 y 1980.
- Comrie, Bernard
1981 *The languages of the Soviet Union*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Cook, J.
1971 *An Inquiry into Patterns of Communication and Control between Mothers and their Children in Different Social Classes* London University, tesis doctoral (citado en Wardhaugh, 1986).
- Cooper, John M.
1963 "The Araucanians", en Steward, Julian H. (ed), *Handbook of South American Indians*, vol. 2, The Andean Civilizations, Nueva York, Cooper Square Publishers, pp. 687-760.
- Cooper, Robert L.
1982 "A framework for the study of language spread", en Cooper (ed.), pp. 5-36.
- (ed.)
1982 Robert L. (ed.), *Language Spread*, Bloomington, Indiana University Press.
- y Brenda Danet
1980 "Language in the melting pot: The sociolinguistic context for language planning in Israel", *LPLP*, 4, pp. 2-28.
- y Joshua A. Fishman
1974 "The Study of Language Attitudes", *Linguistics* 136, pp. 5-20.
- Corominas, Joan
1961 *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*, Madrid, Gredos.
- Coronado, Gabriela
1984 "Castellanización: Factor de cambio lingüístico", *Anales* 1983 (CIESAS, México).
- , María Teresa Ramos Enríquez y F. Javier Téllez Ortega
1982 "Castellanización formal: Un método para el aprendizaje", Cuiquilco, *Revista de la Escuela Nacional de Antropología e Historia* 9, pp. 19-29.
- Corvalán, Graziella
1983 "La política lingüística y su implementación en el Paraguay", *Suplemento Antropológico* (Asunción), 18, pp. 107-135.

- y Germán de Granda
1982 *Sociedad y Lengua: Bilingüismo en el Paraguay*, Asunción, Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos.
- Craig, Dennis R.
1981 "Model for educational policy in creole speaking communities", en Highfield, A. y A. Valdman (eds.), *Historicity and variation in creole studies*, Ann Arbor, Mich., Karoma, pp. 245-265.
- Croese, Robert A.
1985 "Mapuche Dialect Survey", en Klein y Stark (eds.), pp. 784-801.
- Cruz Sandoval, L. Fernando
1984 "Los indios de Honduras y la situación de sus recursos naturales", *América Indígena* 44, pp. 423-445.
- Cummins, James
1976 "The influence of bilingualism on cognitive growth", *Working Papers on Bilingualism*, 9, pp. 1-43.
- Chafe, Wallace L.
1962 "Estimates regarding speakers of North American Indian languages", *HAL* 28, pp. 162-171.
- Chambers, J. K. y Peter Trudgill
1980 *Dialectology*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Chang-Rodríguez, Eugenio
1982 "Problems for language planning in Peru", *Word* 33, pp. 173-191.
- Chantefort, Pierre
1976 "La sociolinguistique au Québec", *Cahiers de Linguistique* 6, Montréal, Les presses de l'Université du Québec.
- Chase Sardi, Miguel
1972 "The present situation of the Indians in Paraguay", en Dostal (ed.), pp. 173-217.
- Chomsky, Noam
1957 *Syntactic structures*, The Hague: Mouton.
1965 *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, MA. MIT Press, pp. 3-4.
- Christian, Jane Macnab y Chester C. Christian Jr.
1966 "Spanish language and culture in the Southwest", en Fishman (ed.), pp. 280-317.
- Crystal, David
1987 *The Cambridge Encyclopaedia of Language*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Dade County Public Schools
1978 *Procedures Manual: Bilingual Education*, Miami, FL., Dade County Public Schools.
- De Camp, David
1971 "Introduction: The Study of Pidgin and Creole Languages", en Hymes (ed), *Pidginization and Creolization of Languages*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 13-39.

- 1977 "The Development of Pidgin and Creole Studies", en Valdman (ed.), pp. 3-20.
- Deutsch, Karl W.
 - 1975 "The political significance of linguistic conflicts", en Savard, Jean Guy y Richard Vigneault (eds.), *Les états multilingues*, Quebec, Laval University Press, pp. 7-28.
- Diebold, A. Richard, Jr.
 - 1961 "Incipient bilingualism", *Lg* 37, pp. 97-112.
- Di Pietro, Robert J.
 - 1968 "Bilingualism", en Sebeok, Thomas A. (ed.), *Current Trends in Linguistics*, vol. 4, *Ibero-American and Caribbean Linguistics*, The Hague: Mouton, pp. 399-414.
- Dittmann de Espinal, Macia y Okley Forbes
 - 1989 "Análisis etnolingüístico de la realidad sanandresana", en *Estudios sobre español de América y lingüística afroamericana*, ponencias presentadas en el 45 Congreso Internacional de Americanistas, Bogotá, julio de 1985, Bogotá, Instituto Caro y Cuervo, pp. 186-226.
- Dorian, Nancy C.
 - 1981 *Language death: The life cycle of a Scottish Gaelic dialect*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- Dostal, Walter (ed.)
 - 1972 *The situation of the Indian in South America*, Génova, World Council of Churches.
- ,
 - "Ethno-linguistic Groups in Colombia", en Dostal, *op. cit.*, pp. 392-396.
- Dreschel, Emmanuel J.
 - 1978 "Ha, Now Me Stomany That' A Summary of Pidginization and Creolization of American Indian Languages", *Linguistics* 173, pp. 63-81.
- Dressler, Wolfgang V.
 - 1988 "Language death", en Newmeyer, Frederick (ed.), *Language: The sociocultural context* (Linguistics, The Cambridge Survey, vol. 4), Cambridge, Cambridge University Press, pp. 184-192.
- y Ruth Wodak Leodotter
 - 1977 "Language death or language suicide?," *Linguistics* 191, pp. 5-11.
- Duchemin, Philippe
 - 1972 "The situation of the Indian groups in French Guiana in 1971", en Dostal (ed.), pp. 370-375.
- Edwards, John
 - 1974 "African influences on the English of San Andrés Island, Colombia", en De Camp, David e Ian Hancock (eds.), *Pidgins and Creoles: Current Trends and Prospects*, Washington, D.C., Georgetown University Press.

- 1983 "Language attitudes in multilingual settings: a general assessment", *JMMD* 4, pp. 225-236.
- 1984 "Language diversity and identity", en Edwards, John (ed.), *Linguistic Minorities, Policies and Pluralism*, Orlando, Academic Press, pp. 277-310.
- 1985 *Language, society, and identity*, Oxford, Blackwell.
- Elcock, W.D.
1960 *The Romance languages*, Nueva York, Macmillan.
- Elizaincín, Adolfo
1976 "The Emergence of Bilingual Dialects on the Uruguayan-Brazilian Border", *IJSL* 9, pp. 123-134.
- y Luis Behares
1980-1981 "Variabilidad morfosintáctica de los dialectos portugueses del Uruguay", *Homenaje a Ambrosio Rabanales, BFUCH* 31, pp. 401-417.
- Engelbrecht, Guillermina y Leroy Ortiz
1983 "Guarani literacy in Paraguay", *IJSL* 42, pp. 53-67.
- Engle, Patricia Lee
1975 *The Use of Vernacular Languages in Education*, Arlington, VA, Center for Applied Linguistics.
- Erickson, Frederick y Jeffrey Shultz
1982 *The Counselor as a Gatekeeper: Social Interaction Interviews*, Nueva York, Academic Press.
- Escobar, Alberto (comp.)
1972 *El reto del multilingüismo en el Perú*, Instituto de Estudios Peruanos.
1978 *Variaciones sociolingüísticas del castellano en el Perú*, Lima, Instituto de Estudios Peruanos.
- , José Matos Mar y Giorgio Alberti
1975 *Perú ¿pals bilingüe?*, Lima, Instituto de Estudios Peruanos.
- Escure, Geneviève
1982 "Contrastive patterns of intragroup and intergroup interaction in the creole continuum of Belize", *LinS* 11, pp. 239-264.
- Fasold, Ralph W.
1984 *Sociolinguistics of Society*, Oxford, Basil Blackwell.
- *et. al.*
1987 "Are Black and White Vernaculars diverging?", *American Speech* 62, pp. 3-80.
- Feagin, Crawford
1979 *Variation and Change in Alabama English*, Washington, D.C., Georgetown University Press.
- Felger, Richard S. y Mary B. Moser
1985 *People of the Desert and the Sea: Ethnobotany of the Seri Indians*, Tucson, University of Arizona Press.

Fellman, Jack

- 1973 "Concerning the 'revival' of the Hebrew language", *AL* 15.5, pp. 250-257.

Ferguson, Charles A.

- 1959 "Diglossia", *Word* 15, pp. 325-340, traducido al español en Garvin y Lastra (1974), pp. 247-265.
 1962 "The language factor in national development", *AL* 4.1, pp. 23-27.
 1966 "National sociolinguistic profile formulas", en Bright, William (ed.), *Sociolinguistics. Proceedings of the UCLA Sociolinguistics Conference, 1964*, The Hague: Mouton, pp. 309-324.
 1968 "Language development", en Fishman, Joshua A., Charles A. Ferguson y Jyotinrindra Das Gupta (eds.), *Language Problems of Developing Nations*, Nueva York, John Wiley and Sons, pp. 27-36.

— y Charles E. DeBosse

- 1977 "Simplified Registers, Broken Language and Pidginization", en Valdman (ed.), pp. 99-125.

— y John J. Gumperz

- 1960 "Introduction", en Ferguson, Charles A. y John J. Gumperz (eds.), *Linguistic diversity in South Asia, IAL* 26, pp. 1-18.

— y Shirley Brice Heath (eds.)

- 1981 *Language in the U.S.A.*, Cambridge, Cambridge University Press.

Fernández de la Reguera, Allen y Arturo Hernández Sallés

- 1984 "Estudio exploratorio de actitudes en una situación de bilingüismo. El caso mapuche", *RLA* 22, pp. 35-51.

Fishman, Joshua A. (ed.)

- 1966 *Language loyalty in the United States*, The Hague: Mouton.

— (ed.)

- 1968a *Readings in the Sociology of Language*, The Hague: Mouton.

- 1968b "Sociolinguistic perspective on the study of bilingualism", *Linguistics* 39, pp. 21-49.

- 1968c "Some contrast between linguistically homogeneous and linguistically heterogeneous polities", en Fishman, Ferguson y Das Gupta (eds.), pp. 53-68.

- 1971 "Domains and the relations between micro- and macro-sociolinguistics", en Hymes, Dell y John J. Gumperz (eds.), *The Ethnography of Communication: Directions in Sociolinguistics*, Nueva York, Holt, pp. 435-453.

- 1972 "Language maintenance and language shift", en *The sociology of language*, Rowley, MA: Newbury House, pp. 107-154.

- 1972 *The Sociology of Language*, Rowley, MA, Newbury House.

— (ed.)

- 1972 *Advances in the Sociology of Language II*, The Hague: Mouton.

- 1973 *Language and nationalism. Two integrative essays*, Rowley MA: Newbury House.

- (ed.)
 1974 *Advances in Language Planning*, The Hague: Mouton.
 1974a "Language planning and language planning research. The state of the art", en Fishman (ed.), pp. 15-33.
 1974b "The sociology of language in Israel", *Linguistics* 120, pp. 9-13.
 1976 *Bilingual Education: An International Sociological Perspective*, Rowley MA, Newbury House.
 1977 "Preface", en Fishman, J. A. (ed.), *Advances in the Creation and Revision or Writing Systems*, The Hague: Mouton, xi-xxvii.
 1980 "The Whorfian hypothesis: Varieties of valuation, confirmation and disconfirmation", *IJSL* 26, pp. 25-40.
 1982 "Whorfianism of the third kind: Ethnolinguistic diversity as a worldwide societal asset", *LinS* 11, pp. 1-14.
 1984 "La utilización de las lenguas maternas minoritarias en la enseñanza", *Perspectivas* 14, pp. 53-64.
 1985 *The Rise and Fall of Ethnic Revival: Perspectives on Language and Ethnicity*, Berlín, Mouton.
- , Robert L. Cooper y Roxana Ma (eds.)
 1971 *Bilingualism in the Barrio*, Bloomington, Indiana, University of Indiana Press.
- y Andrew W. Conrad
 1977 *The spread of English*, Rowley MA., Newbury House.
- , Charles A. Ferguson y J. Das Gupta (eds.).
 1968 *Language Problems in the Developing Nations*, Nueva York, Wiley.
- y David E. Fishman
 1978 "Yiddish in Israel: A case study of efforts to revise mono-centric language policy", en Fishman, J. A. (ed.), *Advances in the Study of Societal Multilingualism*, The Hague: Mouton, pp. 183-262.
- Florez, Luis
 1981-1983 *Atlas Lingüístico y Etnográfico de Colombia*, 6 vols., Bogotá, Institututo Caro y Cuervo.
- Foley, William
 1988 "Language birth: The processes of pidginization and creolization", en Newmeyer, Frederick (ed.), *Language: the sociocultural context*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 162-183.
- Fontanella de Weinberg, María Beatriz
 1978 "Algunos aspectos de la asimilación lingüística de la población inmigratoria Argentina", *IJSL* 18, pp. 5-36.
 1979a *La asimilación lingüística de los inmigrantes*, Bahía Blanca, Universidad Nacional del Sur.
 1979b *Dinámica social de un cambio lingüístico: La reestructuración de las palatales en el español bonaerense*, México, UNAM.
 1982 "Spanish outside Spain", en Posner, Rebecca y John N. Green

- (eds.), *Trends in Romance Linguistics and Philology*, vol. 3, *Language and Philology in Romance*, The Hague: Mouton, pp. 319-411.
- Forbes, Okley
1987 "Recreolización y decreolización en el habla de San Andrés y Providencia", *Glotta*, Bogotá 2.2, pp. 13-17.
- Friedmann, Nina S. de y Carlos Patiño Rosselli
1983 *Lengua y sociedad en el pálenque de San Basilio*, Bogotá, Instituto Caro y Cuervo.
- Fries, Charles C. y Kenneth L. Pike
1949 "Coexistent phonemic systems", *Lg* 25, pp. 29-50.
- Gal, Susan
1979 *Language shift. Social determinants of linguistic change in bilingual Austria*, Nueva York, Academic Press.
- Gambhir, Surendra K.
1983 "Study of Guyanese Bhojpuri and Standard Hindi", *AL* 25, pp. 28-38.
- García, Constantino
1976 "Interferencias lingüísticas entre gallego y castellano", *RLE* 6, pp. 327-343.
- García Segura, Guillermo y Zinia Zúñiga Muñoz
1987 "Costa Rica: Acciones educativas para la revitalización lingüística", *América Indígena* 47, pp. 489-517.
- Garfinkel, H.
1967 *Studies in Ethnomethodology*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall.
- Garrido, Dionisio
1981 Bilingüismo en la comunidad chileno-británica de Concepción, *RLA* 19:85-100.
- Garvin, Paul L.
1986 "La langue standard. Concepts et processus", trabajo presentado en el Congreso Internacional de la Lengua Catalana.
——— y Yolanda Lastra de Suárez (eds.).
1974 *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*, Lecturas Universitarias 20, México, UNAM.
- y Madeleine Mathiot
1956 "The urbanization of the Guaraní language: A problem of language and culture," en Wallace, A. F. C. (ed.), *Men and cultures; Selected Papers of the Fifth International Congress of Anthropological and Ethnological Sciences*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, pp. 783-790, reimpreso en Fishman (1968), pp. 365-374.
- Ghindinelli, Azzo y Pierleone Masajoli
1984 "Resumen etnográfico de los caribes negros (garífunas) de Honduras", *América Indígena* 44, pp. 485-518.

- Gilberg, Trond
1978 "Multilingualism, ethnic separatism and political decision-making in socialist Romania", *Folia Slavica* 1, 3, pp. 353-387.
- Giles, Howard, Miles Hewstone y Peter Ball
1983 "Language attitudes in multilingual settings", *JMMD* 4, pp. 81-100.
- y Philip Smith
1979 "Accommodation Theory: Optimal levels of convergence", en Giles, Howard y Robert N. St Clair (eds.), *Language and Social Psychology*, Londres, Basil Blackwell, pp. 45-65.
- Gilliéron, J. y E. Edmont
1902-1910 *Atlas linguistique de la France*, 13 vols., París, Champion.
- Gleich, Utta von
1989 *Educación primaria bilingüe intercultural en América Latina*, Eschborn: Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit.
- Goenaga, Patxi
1987 "Dialectos vascos y euskara común: el proceso de estandarización de la lengua vasca", *Estudios de Lingüística de España y México*, Violeta Demonte y Beatriz Garza Cuarón (eds.), México, UNAM y El Colegio de México, pp. 489-509.
- Golluscio de Garaño, Lucía
1984 "La palabra en algunos ritos y ceremonias mapuches", trabajo presentado en el III Congreso Nacional de Lingüística, Argentina.
- Gómez de Silva, Guido
1988 *Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Española*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Gómez Macker, Luis A.
1974 "Isla de Pascua: Antecedentes y rasgos sociolingüísticos", Universidad Católica de Valparaíso (manuscrito).
- Goodman, Morris
1987 "The Portuguese element in the American Creoles", en Gilbert, Glenn G. (ed.), *Pidgin and Creole Languages: Essays in Memory of John E. Reinecke*, Honolulu, University of Hawaii Press, pp. 361-405.
- Goyer, Doreen S. y Elianne Domschke
1983 *The Handbook of National Population Censuses. Latin American and the Caribbean, North America and Oceania*, Westport, Connecticut, Londres, Inglaterra, Greenwood Press.
- Granda, Germán de
1968 "La tipología 'criolla' de dos hablas del área lingüística hispánica", *Thesaurus* 23, pp. 193-205.
1972 "Estado actual y perspectivas de la investigación sobre hablas criollas en Hispanoamérica", *Anuario de Letras*, México, 10, pp. 5-27.

- 1973a "Papiamento en Hispanoamérica", *Thesaurus* 28, pp. 1-13.
 - 1973b "Materiales léxicos para la determinación de la matriz africana de la 'lengua congo' de Cuba", en *Lingüística e historia: temas afrohispanicos*, Valladolid: Universidad de Valladolid, pp. 143-162, 1988.
 - 1976 "A Socio-Cultural Approach to the Problem of Portuguese Creole in West Africa", *Linguistics* 173, pp. 11-22.
 - 1978 *Estudios Lingüísticos Hispánicos, Afrohispanicos y Criollos*, Madrid, Gredos.
 - 1979 "Calcos sintácticos del guaraní en el español del Paraguay", *NRFH* 28 (2), pp. 267-286.
 - 1981 "Actitudes sociolingüísticas en el Paraguay", *Revista Paraguaya de Sociología*, reimpresso en Corvalán y Granda (eds.), pp. 445-472 y en *Sociedad, Historia y Lengua en el Paraguay*, Bogotá, Instituto Caro y Cuervo.
 - 1982 "Algunas precisiones sobre el bilingüismo del Paraguay", en Corvalán y Granda (eds.), pp. 347-396.
 - 1984 "Perfil lingüístico de Guinea Ecuatorial", en *Homenaje a Luis Florez*, Publicaciones del Instituto Caro y Cuervo, Bogotá.
 - 1988 "Portuguesismos léxicos en la 'lengua congo' de Cuba", en *Lingüística e Historia: Temas Afro-Hispanicos*, Valladolid, Universidad de Valladolid, pp. 131-142.
- Greenberg, Joseph
- 1968 *Anthropological Linguistics*, Nueva York, Random House.
- Grimes, Barbara (ed.)
- 1988 *Ethnologue. Languages of the World*, 11ª ed., Dallas, Summer Institute of Linguistics.
- Grimshaw, Allen D.
- 1972 "Sociolinguistics", en Fishman, Joshua A. (ed.), *Advances in the sociology of language*, vol. I, pp. 92-151.
- Guatemala
- 1981 *Censos Nacionales. IV Habitación IX Población*, Dirección General de Estadística, Ministerio de Economía.
- Gumperz, John J.
- 1964 "Linguistic and Social Interaction in Two Communities", en Gumperz, John y Dell Hymes (eds.), *The Ethnography of Communication*. *AA* 66, núm 6, pp. 137-153.
 - 1971 *Language in social groups* (con introducción por Anwar S. Dil), Stanford, Stanford University Press.
 - 1982a *Discourse Strategies*, Cambridge, Cambridge University Press.
 - (ed.)
 - 1982b *Language and Social Identity*, Cambridge, Cambridge University Press.
- y Dell Hymes (eds.)
- 1964 "The Ethnography of Communication", *AA* 66 (6), pp. 103-114.

- 1972 *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*, Nueva York, Holt.
- y C. M. Naim
1960 "Formal and informal standards in the Hindi Regional language area", en Ferguson, Charles A. y John J. Gumperz (eds.), *Linguistic diversity in South Asia. IAL* 26, pp. 92-118.
- y Robert Wilson
1971 "Convergence and creolization: a case from the Indo Aryan/Dravidian border", en Dell Hymes (ed.), *Pidginization and Creolization of Languages*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 151-168.
- Gutiérrez Marrone, Nila
1984 "Influencia sintáctica del quechua y aymara en el español de Bolivia", en Solá, Donald F. (ed.), *Language in the Americas. Proceedings of the Ninth PILEI Symposium*, Ithaca, Cornell University, pp. 92-106.
- Guy, Gregory R.
1989 "On the nature and origins of popular Brazilian Portuguese", en *Estudios sobre español de América y lingüística afroamericana*, ponencias presentadas en el 45 Congreso Internacional de Americanistas, Bogotá, julio de 1985, Bogotá, Instituto Caro y Cuervo, pp. 226-245.
- Hall, Robert A., Jr.
1950 *Leave your language alone*, Ithaca, Nueva York, Cornell University Press.
1966 *Pidgin and Creole Languages*, Ithaca, Nueva York, Cornell University Press.
1980 "Language, dialect and 'Regional Italian', *IJSL* 25, pp. 95-106.
- Halliday, M.A.K.
1964 "The uses and users of language", en Halliday, M.A.K., Angus McIntosh y Peter Strevens", *The Linguistic Sciences and Language Teaching*, Londres, Longmans, reimpreso en Fishman, Joshua A. (ed.), *Readings in the Sociology of Language*, The Hague: Mouton, 1968, pp. 139-169.
- Hamel, Rainer Enrique y Héctor Muñoz Cruz
1986 "Perspectivas de un proceso de desplazamiento lingüístico: el conflicto otomí-español en las prácticas discursivas y la conciencia lingüística", *Estudios Sociológicos* 4, pp. 211-239.
- Hancock, Ian F.
1977 "Repertory of Pidgin and Creole Languages", en Valdman, 1978 (ed.), pp. 362-391.
•
——— (ed.)
1979 *Readings in Creole Studies*, Ghent: E Story-Scientia, P.V.B.A.
- Hardman-de-Bautista, Martha
1982 "The mutual influence of Spanish and the Andean languages", *Word* 33, pp. 143-157.

Haugen, Einar

- 1950 "Problems of Bilingualism", *Lingua* 2, pp. 271-290.
- 1953 *The Norwegian Language in America: A Study in Bilingual Behavior*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 2ª ed., Bloomington, Indiana University Press, 1969.
- 1956 *Bilingualism in the Americas. A bibliography and research guide* (American Dialect Society, núm. 26), Alabama, University of Alabama Press.
- 1966a "Dialect, Language, Nation", *American Anthropologist* 68, pp. 922-935, reimpresso en *The Ecology of Language*, A. Dil, Stanford (ed.), Stanford University Press, 1972, pp. 237-254.
- 1966b *Language conflict and language planning. The case of modern Norwegian*, Cambridge, MA., Harvard University Press.
- 1966c "Linguistics and language planning", en Bright, William (ed.), *Sociolinguistics. Proceedings of the UCLA Sociolinguistics Conference, 1964*, The Hague: Mouton, pp. 50-71.
- 1967 "Semicommunication: The language gap in Scandinavia", en Stanley Lieberman (ed.), *Explorations in Sociolinguistics*, IJAL 33, pp. 152-169.
- 1978 "Bilingualism, Language Contact, and Immigrant Languages in the United States: A Research Report 1956-1970", en Fishman, Joshua A. (ed.), *Advances in the Study of Societal Multilingualism*, The Hague: Mouton, pp. 1-110.
- 1983 "The implementation of corpus planning: Theory and practice", en Cobarrubias y Fishman (eds.), pp. 269-290.

Haviland, John B

- 1982 "El problema de la educación bilingüe en el área tzotzil", *América Indígena* 42, pp. 147-170.

Heath, Shirley Brice

- 1972 *Telling Tongues: Linguistic Policy in Mexico*, Nueva York, "Teachers College, Columbia University", traducción al español publicada por el Instituto Nacional Indigenista, México.

——— y Richard Laprade

- 1982 "Castilian Colonization and Indigenous Languages: The Case of Quechua and Aymara", en Cooper, Robert L. (ed.), *Language Spread. Studies in Diffusion and Social Change*, Bloomington, Indiana University Press, pp. 118-147.

Hensey, Frederick

- 1972 *The Sociolinguistics of the Brazilian-Uruguayan Border*, The Hague: Mouton.

Hernández Sallés, Arturo

- 1986 "Encuentro para la unificación del alfabeto mapuche. Proposición y acuerdo", *Cultura Hombre Sociedad*, Temuco (Chile) 3, pp. 195-210.

- Hernández, Isabel
1987 "Argentina: Los pueblos y las lenguas aborígenes en la actualidad", *América Indígena* 47, pp. 409-432.
- Hertzler, Joyce O.
1965 *The sociology of language*, Nueva York, Random House.
- Herzfeld, Anita
1978 *Tense and Aspect in Limon Creole: A Sociolinguistic View Towards a Creole Continuum*, University of Kansas.
- Hill, Jane H.
1983 "Language death in Uto-Aztecan", *IJAL* 49, pp. 258-276.
- y Kenneth C. Hill
1986 *Speaking Mexicano: Dynamics of syncretic language in Central Mexico*, Tucson, The University of Arizona Press.
- Hockett, Charles F.
1948 "Implications of Bloomfield's Algonquian Studies", *Lg* 24, pp. 117-131.
1958 *A course in modern linguistics*, Nueva York, Macmillan.
1971 "La geografía lingüística", en *Curso de lingüística moderna*, versión española, Buenos Aires, Eudeba.
1973 *Man's Place in Nature*, Nueva York, McGraw-Hill.
- Hoijer, Harry
1954 *Language in Culture*, Chicago, The University of Chicago Press.
- Hollenbach, Elena E. de
1973 "La aculturación lingüística entre los triques de Copala, Oaxaca", *América Indígena* 33, pp. 65-95.
- Horcasitas de Barros, M.L. y A. M. Crespo
1979 *Hablantes de lenguas indígenas en México*, Colección Científica 81, México, Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Hornberger, Nancy H.
1988 *Bilingual Education and Language Maintenance. A Southern Peruvian Quechua Case*, Dordrecht, Foris.
1989 "Bilingual education and language planning in indigenous Latin America", *IJSL* 77.
- Hudson, R. A.
1980 *Sociolinguistics*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Huffines, Marion Lois
1986 "Strategies of language maintenance and ethnic marking among the Pennsylvania Germans", *Language Sciences* 8.1, pp. 1-16.
- Hymes, Dell
1962 "The ethnography of speaking", en T. Gladwin y W.C. Sturtevant (eds.), *Anthropology and Human Behavior*. Washington, D.C., Anthropological Society of Washington, pp. 13-53.
- (ed.)
1964a *Language, culture and society*, Nueva York, Harper and Row.
1964b "Introduction", en Gumperz y Hymes (eds.).

- 1971 *Pidginization and Creolization of Languages*, Cambridge, Cambridge University Press.
 - 1972 "Models of the interaction of language and social life", en Gumperz, John y Dell Hymes (eds.), *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*, Nueva York, Holt, Rinehart and Winston, pp. 35-71.
 - 1973 "On the origins and foundations of inequality among speakers. Language as a Human Problem", *Daedalus* 102.3, pp. 59-85.
 - 1974 "Ways of Speaking", en Bauman y Sherzer, pp. 433-452.
 - 1974 *Foundations in Sociolinguistics*, 2ª ed., Londres, Tavistock Publications (1977).
 - 1980 "Commentary", en Valdman, Albert y Arnold Highfield (eds.), *Theoretical Orientations in Creole Studies*, Nueva York, Academic Press, pp. 389-423.
 - 1986 "Discourse: Scope without depth", *JSL* 57, pp. 49-89.
- Ibrahim, Muhammad
- 1986 "Standard and Prestige Language: A Problem in Arabic Sociolinguistics", *AL* 28, pp. 115-126.
- Ide, Sachiko
- 1982 "Japanese Sociolinguistics. Politeness and Women's Language", *Lingua* 57, pp. 357-385.
- Ivenz Feraz, Luiz
- 1987 "Portuguese creoles of West Africa and Asia", en Gilbert (ed.), pp. 337-360.
- Jaberg, K. y J. Jud
- 1928-1940 *Sprach und Sachatlas des Italiens und der Südschweiz*, Ringier, Zofinger.
- Jackson, Jean
- 1974 "Language identity of the Colombian Vaupés Indians", en Bauman y Scherzer, pp. 50-64.
- Kahn, J.S. (ed.)
- 1975 *El concepto de cultura: Textos fundamentales*, Madrid, Editorial Anagrama.
- Kari, James y Bernard Spolski
- 1978 "Trends in the study of Athapaskan language maintenance and bilingualism", en Fishman (ed.), pp. 635-664.
- Kaufman, Terrence
- 1973 "Las lenguas indígenas de Guatemala. Alfabetos y ortografías propuestas para cada lengua indígena de Guatemala", vol. II, Proyecto Lingüístico Francisco Marroquín (borrador mimeografiado).
 - 1974 *Idiomas de Mesoamérica*, Guatemala, Ministerio de Educación, Editorial José de Pineda Ibarra.
- Kay, Paul y Chad K. Mc Daniel
- 1979 "On the logic of variable rules", *LinS* 8, pp. 151-187.

- Klein, Harriet E. Manelis
 1985 "Current Status of Argentine Indigenous Languages", en Klein y Stark (eds.), pp. 691-731.
- y Louisa R. Stark (eds.)
 1985 *South American Indian Languages. Retrospect and Prospect*, Austin, University of Texas Press.
- Kloos, Peter
 1972 "Amerindians of Guyana", en Dostal (ed.), pp. 343-347.
 1972 "Amerindians of Surinam", en Dostal (ed.), pp. 348-357.
- Kloss, Heinz
 1969 *Research possibilities on group bilingualism: A Report*, Quebec, International Center for Research on Bilingualism.
- y G.D. McConnell
 1978 *The written languages of the world: A survey of the degree and modes of use*, International Center for Research on Bilingualism, Quebec, Les Presses Universitaires Laval.
- Kramarae, Chris, Muriel Schultz y William M. O'Barr (eds.)
 1984 *Language and power*, Sage Publications, Beverly Hills.
- Kroch, Anthony S.
 1978 "Towards a theory of social dialect variation", *LinS* 7, pp. 17-36.
- Kurath, H., M. Hanley, B. Bloch y G.S. Lowman Jr.
 1939-1943 *Linguistic Atlas of New England*, 3 vols., Providence, R. I., Brown University Press.
- Labov, William
 1963 "The Social Motivation of a Sound Change", *Word* 19, pp. 273-309.
 1966 *The Social Stratification of English in New York City*, Washington, D.C., Center for Applied Linguistics.
 1972a *Language in the Inner City. Studies in the Black English Vernacular*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
 1972b "The study of language in its social context", en *Sociolinguistic patterns*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, pp. 183-259.
 1972c "The social setting of linguistic change", en *Sociolinguistic Patterns*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, pp. 260-325.
 1980 "The social origins of sound change", en *Locating Language in Time and Space*, Nueva York, Academic Press, pp. 251-265.
- (ed.)
 1980 *Locating Language in Time and Space*, Nueva York, Academic Press.
 1982a "Objectivity and commitment in linguistic science: The case of the Black English trial in Ann Arbor", *LinS* 11, pp. 165-201.
 1982b "Building on empirical foundations", en Lehmann, Winfred P. y Yakov Malkiel (eds.), *Perspectives on Historical Linguistics*, Amsterdam, John Benjamins, pp. 17-92.

- 1984 "Field Methods of the Project on Linguistic Change and Variation", en Baugh, John y Joel Sherzer (eds.), *Language in Use. Readings in Sociolinguistics*, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall, pp. 28-53.
- , Paul Cohen Clarence Robins y John Lewis
- 1968 *A Preliminary Study of the Structure of English Used by Negro and Puerto Rican Speakers in New York City, Final Report*, Washington, D.C., Office of Education.
- y D. Fanshel
- 1977 *Therapeutic Discourse*, Nueva York, Academic Press.
- , Malkah Yaeger y Richard Steiner
- 1972 "A Quantitative Study of Sound Change in Progress", *Report on National Science Foundation Contract GS 3287*. Philadelphia, U.S., Regional Survey.
- Ladefoged, Peter
- 1990 "The revised international phonetic alphabet", *Lg* 66, pp. 550-552.
- Lakoff, Robin
- 1973 "Language and woman's place", *LinS* 2, pp. 45-80.
- Lambert, Wallace E.
- 1967 "A social psychology of bilingualism", *Journal of Social Issues* 23, pp. 91-109.
- y R. C. Gardner
- 1972 *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, Rowley MA., Newbury House.
- y R. C. Hodgson, R. C. Gardner y S. Fillenbaum
- 1960 "Evaluational Reactions to Spoken Languages", *Journal of Abnormal and Social Psychology* 66, pp. 44-51.
- y G. R. Tucker
- 1972 *Bilingual Education of Children: The St. Lambert Experiment*, Rowley MA., Newbury House.
- Larson, Mildred, Patricia M. Davis y Marlene Ballena Dávila
- 1979 *Educación Bilingüe: Una experiencia en la Amazonia peruana*, Lima, Ignacio Prado Pastor.
- Lastra de Suárez Yolanda
- 1965 *Cochabamba Quechua Syntax*, The Hague: Mouton.
- 1972 "Códigos amplios y restringidos en el español de Oaxaca, México", *Anales de Antropología* 9, pp. 198-207.
- 1986 *Las áreas dialectales del náhuatl moderno*, México, UNAM.
- 1987 "Panorama de estudios recientes en sociolingüística", trabajo presentado en el Primer Coloquio Swadesh, Instituto de Investigaciones Antropológicas, UNAM (manuscrito).
- 1990 "Acerca del español de los otomíes de Toluca", *Estudios de Lingüística de España y México*, Violeta Demonte y Beatriz Garza Cuarón (eds.), México, UNAM y El Colegio de México, pp. 561-570.

- 1989 "Pluralidad lingüística en peligro: relevamiento de lenguas extinguidas", trabajo presentado en la Primera Reunión Nacional sobre Raíces Culturales del México Actual, Centro de Documentación y Estudios Mexicanos Emilio Uranga A.S., San Miguel de Allende, Gto. (3-6 de octubre de 1989.)
- y Fernando Horcasitas
- 1976 "El náhuatl en el Distrito Federal", *Anales de Antropología* 13, pp. 103-136.
- 1977 "El náhuatl en el oriente del Estado de México", *Anales de Antropología* 14, pp. 165-226.
- 1978 "El náhuatl en el occidente del Estado de México", *Anales de Antropología* 15, pp. 185-250.
- 1979 "El náhuatl de Tlaxcala", *Anales de Antropología* 16, pp. 275-323.
- 1980 "El náhuatl de Morelos", *Anales de Antropología* 17, pp. 233-298.
- y Jorge A. Suárez
- 1980 "La investigación de las interferencias entre las lenguas indígenas y el español", en Lope Blanch, Juan (ed.), *Perspectivas de la investigación lingüística en Hispanoamérica*, México, UNAM, pp. 31-43.
- Latorre, Felipe A. y Dolores Latorre
- 1976 *The Mexican Kikapoo Indians*, Austin, Texas, University of Texas Press.
- Lavandera, Beatriz
- 1978 "Where does the sociolinguistic variable stop?", *LinS* 7, pp. 171-182.
- 1981a "Lo quebramos, but only in performance", en Durán, Richard (ed.), *Latino Language and Communicative Behavior*, Norwood, N.J., Ablex, pp. 49-68.
- 1981b "Difference in Sameness: Spanish uno/vos-usted", trabajo presentado en NWAVX, Filadelfia, octubre de 1981.
- 1984 Variación y significado, Buenos Aires, Hachette.
- Lawrence, Kemlin M.
- 1974 "Is Caribbean Spanish a case of decreolization?", *Orbis* 23, pp. 484-499.
- Leap, William L.
- 1981 *American Indian Languages*, en Ferguson y Heath (eds.) (1981), pp. 116-144.
- Lefebvre, Claire
- 1974 "Discreteness and the linguistic continuum in Martinique", *AL* 16, pp. 47-78.
- Lenz, Rodolfo
- 1926-1927 *El papiamento: la lengua criolla de Curazao*, Anales de la Universidad de Chile 2ª serie, años iv y v, Santiago de Chile.

- Le Page, Robert B.
 1966 "Foreword", *Jamaican Creole Syntax: A Transformational Approach*, por Beryl Bailey, Cambridge, Cambridge University Press, pp. v-viii.
 1975 "Honduras Britanique/British Honduras", en Savard, Jean-Guy y Richard Vignault (eds.), *Les états multilingues. Problèmes et solutions*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.
 1980 "Projection, focussing and diffusion", *York Papers in Linguistics* 9, pp. 9-31 (versión anterior en 1975).
- y Andrée Tabouret-Keller
 1985 *Acts of identity: Creole-based approaches to language and ethnicity*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Levinson, Stephen C.
 1983 *Pragmatics*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Lewis, Glyn
 1977 "Bilingualism in education: Cross national research", *Linguistics* 198, pp. 5-30.
- Lewis, E. G.
 1972 *Multilingualism in the Soviet Union: Aspects of language policy and its implementation*, The Hague: Mouton.
 1982 "Movements and agencies of language spread: Wales and the Soviet Union compared", en Cooper (ed.), pp. 214-259.
- Liebersohn, S.
 1982 "Forces affecting language spread: Some basic propositions", en Cooper (ed.), pp. 37-62.
- Lindenfeld, Jacqueline
 1982 "Langues en contact: le yaqui face à l'espagnol", *La Linguistique* 18.1, pp. 111-127.
- Linz, Juan J.
 1975 "Politics in a multi-lingual society with a dominant world language: The case of Spain", en Savard, Jean Guy y Richard Vigneault (eds.), *Les états multilingues*, Quebec, Laval University Press, pp. 367-439.
- Lipski, Juan M.
 1983 "Reducción de /s/ en el español de Honduras", *NRFH* 32, pp. 272-288.
- Lipski, John M.
 1985a *Linguistic Aspects of Spanish-English Language Switching*, Special Studies, núm. 25, Tempe, Arizona, Arizona State University.
 1985b "Creole Spanish and vestigial Spanish: Evolutionary parallels", *Linguistics* 23, pp. 963-984.
 1987 "Modern Spanish once removed in Philippine Creole Spanish: The case of zamboangueño", *LinS* 16, pp. 91-108.

- Lomnitz Larisa A.
1977 *Networks and Marginality*, Nueva York, Academic Press.
- Lope Blanch, Juan M.
1990 *Atlas Lingüístico de México*, tomo I. *Fonética*, vol. I, México, El Colegio de México. Fondo de Cultura Económica.
- López *et al.*
1984 *Perú 1984: Caracterización Sociolingüística. Apuntes para un debate*, Lima, Centro de Investigación de Lingüística Aplicada.
- López-Aranguren, Eduardo
1981 "Linguistic consciousness in a multilingual society: The case of Spain", *LPLP* 5, pp. 264-278.
- López Morales, Humberto
1979 *Dialectología y sociolingüística. Temas puertorriqueños*, Madrid, Hispanova de Ediciones.
1983 *La estratificación social del español en San Juan de Puerto Rico*, México, UNAM.
- Lowie, Robert H.
1945 "A Case of Bilingualism", *Word* 1, pp. 249-259.
- Lozano, Anthony
1975 "Syntactic borrowing in Spanish from Quechua. The noun phrase", en *Actas y Memorias del XXXIX Congreso Internacional de Americanistas*, vol 5, *Lingüística e indigenismo moderno en América Latina*, Lima, Instituto de Estudios Peruanos, pp. 297-306.
- Mackey, William
1979 "Prolegomena to Language Policy Analysis", *Word* 30, pp. 5-14.
- Macnamara, J.
1973 "Attitudes and learning a second language", en Shuy, Roger y Richard Fasold (eds.), *Language Attitude Studies: Current Trends and Prospects*, Washington, D.C., Georgetown University Press, pp. 36-40.
- Mannheim, Bruce
1984 "Una nación acorralada. Southern Peruvian Quechua language planning and politics in historical perspective", *LinS* 13, pp. 221-309.
- Marcellesi, Jean Baptiste
1979 "Quelques problèmes de l'hégémonie culturelle en France: langue nationale et langues régionales", *IJSL*, pp. 63-80.
- Martinet, André
1955 *Economie de changements phonétiques*, Berne, Francke.
- Maurand, Georges
1981 "Situation linguistique d'une communauté en domaine occitan", *IJSL* 29, pp. 99-119.
- Mayer, Enrique y Elio Masferrer
1979 "La población indígena de América en 1978", *América Indígena* 39, pp. 217-337.

- Meijer, Guus y Pieter Muysken
 1977 "On the Beginnings of Pidgin and Creole Studies: Schuhardt and Hesseling", en Valdman (ed.), pp. 21-45.
- Meillet, Antoine (ed.)
 1918 *Les langues dans l'Europe nouvelle*, París.
 1921 *Linguistique historique et linguistique générale*. (Collection linguistique Publié par La Société de Linguistique de Paris VIII.) Varias reimpresiones.
- y Marcel Cohen
 1952 *Les langues du monde*, París, H. Champion.
- Meliá, Bartomeu
 1974 "Hacia una 'tercera lengua' en el Paraguay", *Estudios Paraguayos, Revista de la Universidad Católica* (Asunción) 2, reimpreso en Corvalán y Granda (eds.), pp. 107-168.
- Mendoza, José G. y Pedro Plaza Martínez
 1986 "Políticas educativas y normalización de las lenguas nativas", trabajo presentado en el Primer Encuentro de Análisis de Alternativas Educativas y Culturales para Población Altiplánica, Arica, noviembre.
 1981-1984 *Décimo Censo de Población y Vivienda*, Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.
- Migliazza, Ernest C.
 1978 "Yanomama Diglossia", en McCormack, William y Stephen A. Wurm, *Approaches to Language: Anthropological Issues*, The Hague: Mouton, pp. 561-579.
- Miller, Wick
 1971 "The death of language or serendipity among the Soshoni", *AL* 113, pp. 114-120.
- Milroy, James
 1984 "Sociolinguistic Methodology and the Identification of Speakers' Voices in Legal Proceedings", en Trudgill (ed.), pp. 51-72.
- Milroy, Lesley
 1980 *Language and Social Networks*, Baltimore, University Park Press.
 1984 "Comprehension and Context: Successful Communication and Communication Breakdown", en Trudgill (ed.), pp. 7-32.
- y Sue Morgan
 1980 "Vernacular language loyalty and social networks", *LinS* 9, pp. 43-70.
- Mioni, A.M. y A.M. Arnuzzo-Lanszweert
 1979 "Sociolinguistics in Italy", *IJSL* 21, pp. 81-170.
- Moctezuma Zamarrón, José Luis
 1987 "El mayo: Un idioma amenazado de muerte", *Nueva Antropología* 9, 32, pp. 55-64.

- Molcny, Carol H.
1977 "Recent Relexification Processes in Philippine Creole Studies", en Blount, Ben G. y Mary Sanches (eds.), *Sociocultural Dimensions of Language Change*, Nueva York, Academic Press, pp. 131-159.
- Montero, Jesús Alonso
1973 *Informe dramático sobre la lengua gallega*, Arealonga, Akal.
- Morgan, Mary
1980 "Language change in progress in Totontepec, Oaxaca, Mexico", tesis doctoral, Georgetown University.
- Mosonyi, Esteban Emilio
1987 "La revitalización lingüística y la realidad venezolana", *América Indígena* 47, pp. 653-661.
- Mosonyi, Jorge C.
1986 "Lenguas indígenas de Venezuela", *Boletín de Lingüística*. Departamento de Lingüística de la Escuela de Antropología y Sección de Lingüística del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Central de Venezuela, Caracas, pp. 6-7.
- Moya, Ruth
1986 "Identidad y reivindicaciones de los pueblos indígenas del Ecuador", Documentos de trabajo, Universidad Nacional del Altiplano, Puno, Perú.
- Muntzel, Martha C.
1987 "Una experiencia mexicana: el ocuilteco", *América Indígena* 47, pp. 607-613.
- Muysken, Pieter
1979 "La mezcla de quechua y castellano. El caso de la 'media lengua' en el Ecuador", *Lexis* 3.1, pp. 41-56.
- Myers, Sarah K.
1973 "Language shift among migrants to Lima, Peru", The University of Chicago, Dept. of Geography, Research Paper, núm. 117.
- Nardi, Ricardo
1976-1977 "Lenguas en contacto: el substrato quechua en el noroeste argentino", *Filología*, Buenos Aires, XVII-XVIII, pp. 131-150.
- Naro, Anthony J.
1978 "A study on the origins of pidginization", *Lg* 54, pp. 314-347.
- Nartney, Jonas N.A.
1982 "Code-switching, interference or faddism? Language use among educated Ghanians", *AL* 24, pp. 183-192.
- Navarro Tomás.
1953 "Observaciones sobre el papiamento", *NRFH* 7, pp. 183-189.
- Nichols, Patricia C.
1981 "Creoles of the U.S.A.", en Ferguson y Heath (eds.), pp. 69-91.

- Ninyoles, Rafael H.
1972 *Idioma y poder social*, Tecnos, Madrid.
- O'Barr, William M.
1984 "Asking the right questions about language and power", en Kramarae, Cheris, Muriel Schultz y William M. O'Barr (eds.), *Language and Power*, Beverly Hills, Sage Publications, pp. 260-280.
- Ochoa Zazueta, Jesús
1982 "Baja California. Sociolingüística de la comunidad indígena, Los Mochis, Sinaloa, Universidad de Occidente.
- Ohannessian, Sirarpi, Charles A. Ferguson y Edgar C. Polomé
1975 *Language Surveys in de Developing Nations*, Arlington, VA., Center for Applied Linguistics.
- Olivera, Mercedes *et al.*
1982 *Distribución de las lenguas indígenas de México por lengua predominante a nivel municipal según el censo de 1970*, México, UNAM.
- Otheguy, Ricardo
1975 "The Spanish Caribbean: A creole perspective", en Bailey, Charles James N. y Roger W. Shuy (eds.), *New Ways of Analyzing Variation in English*, Washington, D.C., Georgetown University Press, pp. 323-339.
- Panamá
1980 *Octavo Censo de Población*, vol. 2, Panamá, Contraloría General de la República, Dirección de Estadística y Censo
- Paulston, Christina Bratt
1975 "Ethnic relations and bilingual education: Accounting for contradictory data", en Troike, Rudolph C. y Nancy Modiano (eds.), *Proceedings of the First Inter-American Conference on Bilingual Education*, Arlington, VA., Center for Applied Linguistics, pp. 368-401.
- Paraguay
1984 *Censo Indígena de 1981*, Asunción, Instituto Nacional del Indígena, Ministerio Nacional de Defensa.
1985 *Censo Nacional de Población y Vivienda 1982*, Dirección General de Estadística y Censos.
- Payme, Arvilla C.
1980 "Factors controlling the acquisition of the Philadelphia dialect by out-of state children", en Labov (ed.), pp. 143-178.
- Peal, E. y W. Lambert
1962 "The relation of bilingualism to intelligence", *Psychological Monographs: General and Applied* 126-127. pp. 1-23.
- Pearl, Mathias
1988 "Rasgos poscriollos léxicos en el lenguaje coloquial cubano", *Thesaurus* 43, pp. 45-64.

Pedrasa Jr., Pedro, John Attinasi y Gerard Hoffman

- 1980 "Rethinking diglossia", en R.V. Padilla (ed.), *Theory in Bilingual Education*, Ypsilanti, Mich., Eastern Michigan University.

Perisinotto, Giorgio

- 1975 *Fonología del español hablado en la Ciudad de México. Ensayo de un método sociolingüístico*, México, El Colegio de México.

Petyt, K. M.

- 1975 "Romania: A Multilingual Nation", *Linguistics* 158, pp. 75-101.

Plaza Martínez, Pedro y Juan Carvajal Carvajal

- 1985 *Etnias y lenguas de Bolivia*, La Paz, Instituto Boliviano de Cultura.

Plaza, Pedro y Xavier Albó

- 1989 "Educación bilingüe y planificación lingüística en Bolivia", en Hornberger (ed.), pp. 69-92.

Poplack, Shana

- 1979 *Function and Process in a Variable Phonology*, tesis doctoral, Universidad de Pennsylvania.

- 1980 "Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en español", *Linguistics* 18, pp. 7-8.

- 1982 "Bilingualism and the Vernacular", en Hartford, B. A. Valdman y C. Foster (eds.), *Issues in International Bilingual Education: The Role of the Vernacular*, Nueva York, Plenum Press, pp. 1-23.

- 1988 "Contrasting patterns of code-switching in two communities", en Heller, Monica (ed.), *Codeswitching: Anthropological and social perspectives*, Berlín, Mouton de Gruyter, pp. 215-244.

- (en prensa) "The care and handling of a mega-corpus: The Ottawa- Hull French Project", en Fasold, R. y D. Schiffrin (eds.), *Language Variation and Change*, Orlando: Harcourt, Brace Janovich.

——— y Alicia Pousada

- 1982 "Competing Influence of Gender Assignment: Variable Process, Stable Outcome", *Lingua* 57, pp. 1-28.

——— y David Sankoff

- 1983 "El inglés de Samaná y la hipótesis del origen criollo", Université de Montréal (informe mimeografiado).

- 1984 "Borrowing, the synchrony of intergration", *Linguistics* 22, pp. 99-135.

(en prensa)

- "Code-switching", en Ammon, Ulrich, N. Dittmar y K. J. Mattheier (eds.), *Sociolinguistics. An international handbook of the science of language and Society*. Berlín, Walter de Gruyter.

Pottier, Bernard

- 1968 "La situation linguistique en France", en *Le Langage. Encyclopédie de la Pléiade*, volumen publicado bajo la dirección de André Martinet, Bruges, Gallimard, pp. 1144-1161.

Powers, Michael D.

- 1983 "Estudio sociolingüístico de la oficialización del quechua en el Perú", *Thesaurus* 38, pp. 152-157.

- Priest, Gordon E.
1985 "Aboriginal languages in Canada", *Language and Society* 15, pp. 13-19.
- Quant, Inés A. de y José Miguel Irigoyen
1980 *Interferencia guaraní en la morfosintaxis y léxico del español subestándar de Resistencia*, Resistencia, Chaco, Argentina, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste.
- Quilis, Antonio
1985 "Historia, vicisitudes y resultados de la lengua española en Filipinas", *Hispanic Linguistics* 2.1, pp. 133-152.
1988 "Nuevos datos sobre la actitud de los ecuatoguineanos ante la lengua española", *NRFH* 36, pp. 719-731.
- Reixach, Modest
1985 *Coneixement i ús de la llengua catalana a la província de Barcelona*, Barcelona, Departament de cultura de la Generalitat de Catalunya.
- República Dominicana
1950 *Tercer Censo Nacional de Población*, Dirección General de Estadística, resumen general.
- Ribeiro, Darcy
1970 *Os Índios e a Civilização. A Integração das Populações Indígenas no Brasil Moderno*, Rio de Janeiro.
- Rigsby, Bruce
1987 "Indigenous language shift and maintenance in fourth world settings", *Multilingua* 6.4.
- Rockwell, Elsie (coord.), Ruth Mercado, Héctor Muñoz, Dora Pellicer y Rafael Quiroz
1989 *Educación bilingüe y realidad escolar: Un estudio en escuelas primarias andinas*, Lima, Puno.
- Rodrigues, Aryón Dall'Igna
1986 *Línguas brasileiras. Para o conhecimento das línguas indígenas*, São Paulo, Edições Loyola.
- Rohra, S. K.
1986 "Retention of Hindi as a language of social and cultural identification by East Indians in Guyana", *Sociolinguistics* 16. 1, pp. 46-48.
- Rogers, Kenneth H.
1983 "Selected recent studies in linguistic nationalism in the Romance languages", *Canadian Review of Studies in Nationalism* 8, pp. 267-287.
- Rojó, Guillermo
1981 "Conducta y actitudes lingüísticas en Galicia", *REL* 11, pp. 269-310.
- Romaine, Suzanne
1981 "The status of variable rules in sociolinguistic theories", *JL* 17, pp. 93-119.

Rona, José Pedro

- 1965 *El dialecto "fronterizo" del Norte del Uruguay*, Montevideo, Universidad de la República.
- 1966 "The social and cultural status of Guaraní in Paraguay", en Bright, William (ed.), *Sociolinguistics: Proceedings of the UCLA Sociolinguistics Conference, 1964*, The Hague: Mouton, pp. 277-293.
- 1970 "Elementos españoles y elementos portugueses en el papiamentu", trabajo presentado en el I Simposio Internacional del Papiamentu, Willemstad, Curazao, agosto.

Ros Romero, María del Consuelo

- 1978 *Bilingüismo y educación: Un estudio de caso en Michoacán*, tesis, Escuela Nacional de Antropología e Historia, México.

Rotaetxe, Karmele

- 1987 "La norma vasca: codificación y desarrollo", *REL* 17, pp. 219-244.

Rubin, Joan

- 1968 "National Bilingualism in Paraguay", The Hague: Mouton.
- 1968 "Bilingual usage in Paraguay", en Fishman, pp. 512-530.
- 1985 "The Special Relation of Guaraní and Spanish in Paraguay", en Wolfson y Manes (eds.), pp. 111-120.

——— y Björn Jernudd (eds.)

- 1971 *Can Language be Planned?*, The University Press of Hawaii.

———, Björn Jernudd, Jyotinrindra Das Gupta, Joshua A. Fishman y Charles A. Ferguson

- 1977 *Language Planning Processes*, The Hague: Mouton.

——— y Roger Shuy (eds.)

- 1973 *Language Planning: Current Issues and Research*, Washington, D. C., Georgetown University Press.

Rustow, Dankwaart A.

- 1967 *A World of Nations. Problems of Political Modernization*, Washington, D.C., Brookings.
- 1975 "Language, Nations, and Democracy", en Savard y Vignault (eds.), pp. 43-60.

Ryan, Ellen Bouchard y Howard Giles

- 1982 *Attitudes towards language variation: Social and applied contexts*, Londres: Edward Arnold.

——— y Richard J. Sebastian

- 1982 "An integrative perspective for the study of attitudes toward linguistic variation", en Ryan, Ellen Bouchard y Howard Giles (eds.), pp. 1-19.

Salas, Adalberto

- 1983 "¿Alfabetizar y enseñar en mapudungu? ¿Alfabetizar y enseñar en castellano? Alternativas para la escuela rural en la Araucanía chilena", *RLA* 21, pp. 59-64.

Sankoff, Gillian

1973 "Above and Beyond Phonology in Variable Rules", en Bailey, C.J. y Roger Shuy (eds.), *New Ways of Analysing Variation in English*, Washington, D.C., Georgetown University Press, pp. 44-611.

1974 "A quantitative paradigm for the study of communicative competence", en Bauman y Sherzer, pp. 18-49.

1980 "Variation, pidgins and creoles", en Valdman y Highfield (eds.), pp. 139-164.

— y Suzanne Laberge

1973 "On the acquisition of native speakers by a language", *Kivung* 6, pp. 32-47, reimpreso en *The Social Life of a Language* por G. Sankoff, The University of Pennsylvania Press, pp. 195-210.

— y Diane Vincent

1977 "L'emploi productif du *ne* dans le français parlé à Montréal", *Le Français Moderne*, 45, pp. 243-256, versión en inglés en Sankoff, G., *The Social Life of a Language*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press (1980), pp. 295-310.

Sapir, Edward

1912 "Language and environment", *AA*, 14, pp. 226-242, reproducido en *Selected Writings of Edward Sapir*, editado por D. G. Mandelbaum, 1949, Berkeley, University of California Press, pp. 89-103, traducido al español en Garvin y Lastra 1974, pp. 19-34.

1921 *Language*, Nueva York: Harcourt, Brace and Company.

Saville-Troike, Muriel

1982 *The Ethnography of Communication*, Baltimore, University Park Press, 2ª ed., 1989, Oxford, Blackwell.

Schegloff, E.A.

1968 "Sequencing in conversational openings", *AA* 70, pp. 1075-1095.

Schiffrin, Deborah

1988 "Conversation analysis", en Newmeyer, F. (ed.), *Language, The sociocultural context*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 251-276.

Schmidt-Rohr, Georg

1932 *Mutter Sprache*, Munich.

Schuhardt, Hugo

1928 *Hugo Schuhardt-Brevier* (ed. L. Spitzer), Halle.

Schumann Gálvez, Otto

1987 "Préstamos del náhuatl al español hablado en el sur de Guatemala", *Anuario de Letras*, México, 25, pp. 39-63.

Scotton, Carol Myers

1987 "Code-switching and types of multilingual communities", trabajo presentado en la Georgetown Roundtable on Languages and Linguistics, marzo.

- y William Urg
1977 "Bilingual Strategies: The Social Functions of Code-Switching", *JSL* 13, pp. 5-20.
- Searle, John
1977 "A classification of illocutionary acts", en Rogers, A., R. Wall y J.P. Murphy (eds.), *Proceedings of the Texas Conference on Performatives, Presuppositions and Implicatures*, Arlington, VA., Center for Applied Linguistics, pp. 27-45.
- Sedano, Mercedes
1984 "'Yo vivo es en Caracas', Un cambio sintáctico", ponencia presentada en el VIII Simposio sobre Dialectología del Caribe Hispánico, Boca Ratón, Florida Atlantic University.
- Selinker, L.
1972 "Interlanguage", *International Review of Applied Linguistics* 10, pp. 201-203.
- Service, Elman R.
1954 *Spanish-Guaraní Relations in Early Colonial Paraguay*, Ann Arbor, University of Michigan Press.
- Sherzer, Joel
1974 "Introduction", en Bauman y Sherzer (eds.), pp. 6- 14.
1983 *Kuna Ways of Speaking. An Ethnographic Perspective*, Austin, University of Texas Press.
- y Regna Darnell
1972 "Outline guide for the ethnographic study of speech use", en Gumperz y Hymes, pp. 548-554.
- y Greg Urban (eds.)
1986 *Native South American Discourse*, Berlín, Mouton de Gruyter.
- y Anthony Woodbury (eds.)
1987 *Native American Discourse: Poetics and Rhetoric*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Sibayan, Bonifacio
1974 "Language policy, language engineering and literacy in the Philippines", en Fishman, Joshua A. (ed.), *Advances in language planning*, The Hague: Mouton, pp. 221-254.
- Silva-Corvalán, Carmen
1983 "Code-shifting patterns in Chicano Spanish", en Elías-Olivares, Lucía (ed.), *Spanish in the U.S. Setting.*, Rosslyn VA., National Clearinghouse for Bilingual Education.
1986 "Bilingualism and Language Change", *Lg* 62, pp. 587-608.
- Silva-Fuenzalida, Ismael
1955 "El uso de los morfemas 'formales' y 'familiares' en el español de Chile", *BFUCH* 8, pp. 439-455.
- Silverstein, Michael
1972 "Jargon: Chinook Language contact and the problems of multi-level generative systems", *Lg* 48: 378-406, 596-625.

- Skutnabb-Kangas, Tove
1981 *Bilingualism or not. The education of minorities*, Clevedon, Avon, Inglaterra, Multilingual Matters, traducido del sueco.
- Smith, Norval S.H., Ian E. Robertson y Kay Williamson
1987 "The Ijo element in Berbice Dutch", *LinS* 16, pp. 49-90.
- Smith, Philip M.
1979 "Sex markers in speech", en Scherer, Klaus R. y Howard Giles (eds.), *Social Markers in Speech*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Solé, Carlos A.
1975 "El español en los Estados Unidos: Perspectiva sociolingüística", *Thesaurus* 30, pp. 318-337.
- Solé, Yolanda Russinovich
1970 "Correlaciones socioculturales del uso del tú/vos y usted en la Argentina, el Perú y Puerto Rico", *Thesaurus* 25, pp. 161-195.
1977 "Language attitudes towards Spanish among Mexican American college students", *The Journal of the Linguistic Association of the Southwest* 2, pp. 37-48.
- Sotiropoulos, Dimitri
1982 "The Social Roots of Modern Greek Diglossia", *LPLP* 6, pp. 1-27.
- Smolicz, Jerzy
1981 "Core values and cultural identity", *Ethnic and Racial Studies* 4, pp. 75-90.
- Spires, Roberta Lee
1987 "As linguas faladas no Brasil", *America Indígena* 47.3, pp. 455-479.
- Spolsky, Bernard
1977 "American Indian Bilingual Education", *Linguistics* 198, pp. 57-72.
- Stark, Louisa R.
1985 "Indigenous Languages of Lowland Ecuador: History and Current Status", en Klein y Stark (eds.), pp. 157-193.
- Steckbauer, Sonja M.
1990 *Bilingüismo quechua-español y educación en el Perú*, tesis doctoral de la Universidad de Salzburgo.
- Stewart, William
1962 "An outline of linguistic typology for describing multilingualism", en Rice, Frank A. (ed.), *Study of the role of second languages in Asia, Africa, and Latin America*, Washington, D.C., Center for Applied Linguistics, pp. 15-25.
1963 "The functional distribution of Creole and French in Haiti", *GUM* 15, D.C., Washington, Georgetown University Press, pp. 149-159.
- Stiles, Neville
1982 *Nahuatl in the Huasteca Hidalguense. A Case Study in the Sociology of Language*, tesis doctoral, Universidad de St. Andrews, Escocia.

- Strubell i Trueta Miquel
1982 "Catalan sociolinguistics: a brief review of research", *IJSL* 38, pp. 70-84.
- Stubbs, Michael
1983 *Discourse Analysis: The Sociolinguistic Analysis of Natural Languages*, Chicago, The University of Chicago Press.
- Suárez, Jorge A.
1968 "Classical Languages", en Sebeok, Thomas A. (ed.), *Current Trends in Linguistics IV*, The Hague: Mouton, pp. 254-274.
1977 "La influencia del español en la estructura gramatical del náhuatl", *Anuario de Letras* 15, México, pp. 115-164.
1983 *The Mesoamerican Indian Languages*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Swadesh, Morris
1948 "Sociologic notes on obsolescent languages", *IJAL* 14, pp. 226-235.
- Tabouret Keller, Andrée
1972 "A contribution to the sociological study of language maintenance and language shift", en Fishman (ed.), pp. 365-374.
1981 "Regional languages in France: Current research in rural situations", *IJSL* 29, pp. 5-14.
1982 "Entre bilinguisme et diglossie: Du malaise des cloisonnements universitaires au malaise social", *La Linguistique* 18, pp. 17-43.
- Taylor, Douglas
1977 *Languages of the West Indies*, Baltimore, John Hopkins University Press.
- Thorne, Barrie y Nancy Henley
1975 "Difference and dominance: An overview of language gender and society", en Thorne y Henley (eds.), *Language and Sex: Difference and Dominance*, Rowley, MA., Newbury House, pp. 5-42.
- , Cheris Kramarac y Nancy Henley
1983 *Language, Gender and Society*, Rowley, MA., Newbury House.
- Timm, Leonora A.
1980 "Bilingualism, diglossia and language shift in Brittany", *IJSL* 25, pp. 29-41.
1981 "Diglossia Old and New — A Critique", *AL* 23, pp. 356-367.
- Tollefson, James W.
1983 "Language policy and the meanings of diglossia", *Word* 34, pp. 1-9.
- Torero, Alfredo
1984 "El comercio lejano y la difusión del quechua. El caso de Ecuador", *Revista Andina*, Cuzco, Perú, 2, pp. 367-402.
- Troike, Rudolph C.
1978 *Research evidence for the effectiveness of bilingual education*, Rosslyn VA., National Clearinghouse for Bilingual Education.
1981 "Synthesis of research on bilingual education", *Educational Leadership* 33, pp. 498-504.

- Trudgill, Peter
1972 "Sex, covert prestige and linguistic change in urban British English of Norwich", *LinS*, pp. 179-195.
1983 "Introduction: On the study of language variation", en *On Dialect*, Londres, Blackwell, pp. 1-7.
1983 *On dialect: Social and geographical perspectives*, Oxford, Basil Blackwell.
- (ed.)
1984 *Applied Sociolinguistics*, Londres, Academic Press.
1986 *Dialects in Contact*, Oxford, Basil Blackwell.
- Tujab, Gloria
1987 "Guatemala. Lenguas indígenas que se encuentran en vías de extinción" *América Indígena* 47, pp. 529-533.
- Tusón Valls, Amparo
1987 "Catalán y castellano desde la perspectiva de la sociolingüística interaccional: Normas de uso en la conversación espontánea", Primer encuentro de lingüistas y filólogos de España y México, 7-12 de diciembre, México y Oaxaca.
- UNESCO
1953 *El uso de las lenguas vernáculas en la educación*, UNESCO, París.
- United States. Bureau of the Census
1982 *Ancestry and Language in the United States*, noviembre de 1979, Department of Commerce.
- Valdman, Albert (ed.)
1977 *Pidgin and Creole Linguistics*, Bloomington, Indiana University Press.
1977 "Creolization: Elaboration in the Development of Creole French Dialects", en Valdman (ed.), pp. 155-189.
1978 *Le Créole: Structure, Statut et Origine*, París, Editions Klincksieck.
- Valencia, Alba
1984 "Minorías lingüísticas aborígenes en Chile. Situación actual", *Revista Chilena de Humanidades*, Santiago, 6, pp. 53-73.
- Valiñas, Leopoldo
1986 *La alfabetización y su problemática. El caso mixe*, tesis de maestría, Escuela Nacional de Antropología, México.
- Vallverdú, Francesc
1973 *Ensayos sobre bilingüismo*, Barcelona, Ariel.
- Van Wijk, H.L. A.
1958 "Orígenes y evolución del papiamentu", *Neophilologus* 45, pp. 169-182.
- Varese, Stefano
1972 "Inter-Ethnic relations in the Selva of Perú", en Dostal (ed.), pp. 115-139.
- Vila, Ignasi
1986 "Bilingual education in the Basque Country", *JMMD* 7, pp. 123-145.

Wardhaugh, Ronald

- 1983 *Language and Nationhood: The Canadian Experience*, Vancouver, New Star.
- 1986 *An Introduction to Sociolinguistics*, Oxford, Basil Blackwell.
- 1987 *Languages in competition: dominance, diversity, and decline*, Oxford, Blackwell.

Watts, Richard J.

- 1988 "Languages, dialect and national identity in Switzerland", *Multilingua* 7, pp. 313-334.

Weinerman, Catalina

- 1976 *Sociolingüística de la forma pronominal*, México, Editorial Trillas.

Weinreich, Uriel

- 1953 *Languages in Contact*, Nueva York, Publications of the Linguistic Circle of New York, 1, reimpreso en The Hague: Mouton, 1963.

———, William Labov y Mervin I. Herzog

- 1968 "Empirical foundations for a theory of language change", en Lehman, W. P. y Yakov Malkiel (eds.), *Directions for Historical Linguistics*, Austin, University of Texas Press, pp. 95-195.

Weller, Georganne

- 1986 *Bilingualism and the inroads of the Spanish language into the Montaña region of the State of Guerrero, Mexico*, tesis doctoral, Universidad de Delaware.

Wells, J. C.

- 1982 *Accents of English 3. Beyond the British Isles*, Cambridge, Cambridge University Press.

Welsh, Elizabeth P.

- 1986 *Language in a dependent society: Belice, Central America* (manuscrito).

Whinnom, Keith

- 1956 *Spanish Contact Vernaculars in the Philippine Islands*, Hong Kong, Hong Kong University Press.
- 1965 "The Origin of European-based Creoles and Pidgins", *Orbis* 14, pp. 509-527.
- 1971 "Linguistic hybridization and the 'special case' of pidgins and creoles", en Hymes (ed.), pp. 91-115.

Whitney, William Dwight

- 1881 "On Mixture in Language", *Transactions of the American Philological Association* 12, pp. 1-26.

Whorf, Benjamin Lee

- 1941 "La relación entre lenguaje y pensamiento y conducta habituales", traducción española en Garvin y Lastra (1974), pp. 125-152.
- 1956 *Language, Thought, and Reality*, editado por John B. Carroll, Nueva York, John Wiley.

- Williamson, Robert C. y Virginia L. Williamson
 1984 "Selected factors in bilingualism: The case of Galicia", *JMMD* 5, pp. 401-413.
- Wise, Ruth
 1985 "Indigenous languages of lowland Peru: History and current status", en Klein y Stark (eds.), pp. 194-223.
- Wolfram, Walt
 1969a *Social dialects from a linguistic perspective: assumptions, current research, and future directions*, Washington, D.C., Center for Applied Linguistics (mimeo.).
 1969b *A Sociolinguistic Description of Detroit Negro Speech*, Washington, D.C., Center for Applied Linguistics.
- y Ralph W. Fasold
 1974 *The Study of Social Dialects in American English*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall.
- Wölck, Wolfgang
 1973 "Attitudes toward Spanish and Quechua in Bilingual Peru", en R.W. Shuy y R.W. Fasold (eds.), pp. 129-147.
- Wood, Richard E.
 1972 "The Hispanization of a Creole Language: Papiamentu", *Hispania* 55, pp. 857-864.
- Woodbury, Anthony C.
 1984 "Eskimo and Aleut Languages", en Sturtevant, William C. (ed.), *Handbook of North American Indians*, vol. 5 (Arctic), pp. 49-63; 265-305.
- Woolard, Kathryn A.
 1985 "Catalonia: The dilemma of language rights", en Wolfson, Nessa y Joan Manes (eds.), *Language of inequality*, Berlin, Mouton, pp. 91-110.
- Zamora, Juan Clemente
 1982 "Amerindian loanwords in general and local varieties of American Spanish", *Word* 33, pp. 159-171.
- Zughoul, Muhammad Raji
 1980 "Diglossia in Arabic: Investigating Solutions", *AL* 22, pp. 201-217.

ÍNDICE ANALÍTICO

- Acrolecto, 239
- Actitudes, 418
- Acto de habla, 397
- Acuñación por préstamo, 181
- Alternancia de códigos, 187, 188
- Ampliación de función, 437
- Análisis conversacional, 24
- Antigua y Barbuda, 116
- Antillas Holandesas, 119-121
- Argentina, 164-169, 458
- Bahamas, 100
- Barbados, 118-119
- Basilecto, 239
- Belice, 106-110
- Bermudas, 85
- Bilingüismo, 172
 - estable 52
 - funcional, 222
- Bioprograma, 237
- Bolivia, 139
- Brasil, 139
- Caipira, 320
- Calco, 180
 - semántico, 180
- Cambio, desde abajo, 280
 - desde arriba, 280
- Canadá, 68-75
- Cocoliche, 166
- Codificación de la forma, 437
- Código, amplio, 21
 - restringido, 21
- Cognadas, 29
- Colombia, 121-126, 459
- Continuum post* criollo, 239
- Convenciones de contextualización, 431
- Convergencia, 196
- Costa Rica, 113-114
- Criollo, 22, 65, 182, 227
- Cuba, 100
- Cultura, 19
- Chile, 158-162, 459
- Demótico, 223
- Desplazamiento lingüístico, 182
- Dialecto, 27-29, 32
- Dietina, 221
- Diglosia, 218-220
- Doblete, 181
- Dominica, 117
- Ecuador, 132-133, 460
- Equiparación, 446
- Escalas de implicación, 246
- España, 37-51
- Estados Unidos, 75-85
- Estandarización, 441-442
- Estatus, adscrito, 299
 - logrado, 299
- Estereotipo, 302, 403
- Estilos sobrepuestos, 291
- Etnociencia, 23
- Etnicidad, 382, 383
- Étnico, 382
- Etnografía de la comunicación, 394, 395
- Etnolingüística, 23
- Etnometodología, 23
- Evento de habla, 397
- Expansión de las lenguas, 337
- Extensión semántica, 180
- Extinción, 363
- Filipinas, 59-60

- Francia, 51-54
 Grafización, 441
 Gramática polilectal, 245
 Granada, 119
 Groenlandia, 68
 Guadalupe y Martinica, 116-117
 Guatemala, 102-106, 460
 Guayana Francesa, 132
 Guyana, 129-131
 Guinea Ecuatorial, 60-63
 Haz de isoglosas, 29
 Haití, 101
 Heterogeneidad ordenada, 295
 Hibridación terciaria, 236
 Honduras, 110-112, 463
 Identificar, 386
 Idiolecto, 30
 Indicador, 302, 403
 Inmersión, 454
 Inserción de constituyentes, 193
 Integración, 187
 Inteligibilidad mutua, 30
 Interferencia, 172-173, 187
 Interlenguaje, 326
 Islas Caimanes, 101
 Islas Malvinas, 169
 Islas Vírgenes Británicas, 115
 Islas Vírgenes (Estados Unidos), 115
 Isoglosa, 29
 Israel, 63-64
 Italia, 55-58
 Jamaica, 101
 Jopará, 154
 Katharevousa, 223
 Lealtad, 384
 Lealtad lingüística, 185
 Lengua, 18
 base, 227
 de reconocimiento, 233
 de superestrato, 227
 de sustrato, 227
 estándar, 21, 31
 franca, 34, 229
 mayor, 34
 menor, 34
 vernácula, 32
 Lenguaje, 18
 Lenguas, de colonización, 65
 de estatus especial, 34
 de inmigración, 65
 indígenas, 65
 Macrosociolingüística, 20
 Maneras de hablar, 396
 Marcador, 302, 403
 Marcador de código, 403
Matched guise (técnica del disfraz), 301, 420
 Mesolecto, 239
 México, 85-100, 461-463
 Microsociolingüística, 20
 Modernización, 441
 Monogénesis, 232
 Montserrat, 116
 Nación, 380
 Nacionalismo, 380
 Nacionismo, 380
 Nicaragua, 112-113
 Panamá, 114-115, 463
 Paradoja del observador, 291
 Paradoja saussuriana, 298
 Paraguay, 147-158, 463
 Patois, 29
 Perfil sociolingüístico, 33
 Personalidad, 439
 Perú, 134-139, 464-465
 Pidgin, 22, 65, 227
 Planificación, de corpus, 433
 de estatus, 433
 lingüística, 433
 Poder, 153
 Poligénesis, 231
 Pragmática, 24
 Préstamos, 172, 188-189
 momentáneos, 188
 Principio cooperativo, 24
 Puerto Rico, 102
Questione della lingua, 57
 Registro, 397
 Regla variable, 293
 República Dominicana, 101

Rumania, 58-59
 El Salvador, 110, 460
 San Cristobal y Nevis, 115
 San Pedro y Miquelón, 75
 San Vicente y Granadinas, 118
 Santa Lucía, 117-118
 Selección de norma, 437
 Semilingüismo, 450
 Semilingüismo doble, 450
 Situación lingüística, 33
 Sociedad, 19
 Sociolingüística, 17
 Solidaridad, 153, 384
 Surinam, 131-132
 Técnica del disfraz (*matched guise*),
 301, 420

Territorialidad, 439
 Transferencia léxica, 180
 Trinidad y Tobago, 119
 Turcos y Caicos, 100
 Umbral, hipótesis del, 446
 Uruguay, 163-164
 Valores básicos, 384
 Variable, 274
 Variación, 23
 Variante, 275
 Variedad, 32, 297
 Venezuela, 126-129, 466
 Vernáculo, 291
 inglés de los negros, 285

ÍNDICE ONOMÁSTICO

- Agheyisi, Rebeca, 418
 Agostinho, Pedro, 143
 Aguirre Beltrán, Gonzalo, 170, 473
 Albó, Xavier, 139, 473
 Albores Zárate, Beatriz A., 357
 Alcover, Antoni M., 43
 Álvarez Nazario, Manuel, 253, 270
 Alleyne, Mervyn C., 232
 Ambert, Alba N., 473
 Arnuzzo-Lanszweert, A.M., 56
 Augusta, Felix, 160
 Austin, J.L., 24
 Azevedo, Milton M., 43
 Badia i Margarit, A.M., 45
 Bailey, Charles-James Nice, 240, 244-246, 473
 Balmori, Jesús, 251
 Bareiro Saguier, Rubén, 152-153
 Barth, F., 382-383
 Bartolomé, Alberto, 166
 Baudet, Martha M., 272
 Baugh, John, 289-290, 335, 472
 Bauman, James J., 83
 Bauman, Richard, 432
 Bebel-Gisler, Dany, 116
 Ben Yehuda, Eliezer, 63
 Bentivoglio, Paula, 336
 Behares, Luis, 336
 Berk-Seligson, Susan, 225
 Bernstein, Basil, 21, 288, 310-312, 401
 Bickerton, Derek, 120, 129, 231, 236-238, 240, 242, 244, 253, 261, 272, 316, 429, 473
 Biondi, Estela, 166
 Birmingham, John Colhoun, 120, 254
 Bloch, Bernard, 64
 Blom, Jan Petter, 312, 430
 Bloomfield, Leonard, 17, 28, 231, 296, 298, 335, 473
 Blount, Ben G., 432
 Boas, Franz, 17
 Bolinger, Dwight, 444, 471
 Bortoni-Ricardo, Stella Maris, 141-142, 319-321, 335-336
 Bratt Paulston, Christina, 450
 Brennan, Eileen M., 432
 Brennan, John Stephen, 432
 Briggs, Lucy T., 139, 458, 467
 Bright, William, 19, 22, 204
 Brosnahan, L.F., 340
 Brown, G., 26
 Brown, Penelope, 393-394
 Brown, Robert E., 106
 Brown, Roger, 153, 392-393
 Browning, Robert, 226
 Burns, Donald H., 168
 Bynon, Theodora, 335
 Cabrera, Lidia, 270
 Cadogan, León, 153
 Calvet, Louis-Jean, 370
 Campbell, Lyle, 367
 Carranza, Miguel A., 421-422, 432
 Carrington, Lawrence D., 119, 468
 Carvajal Carvajal, Juan, 139, 141, 170
 Casad, Eugene, 64
 Casagrande, Joseph B., 198
 Cassano, Paul Vincent, 226
 Cassidy, Frederick G., 101
 Caudmont, Jean, 121
 Cedergren, Henrietta, 300
 Cerrón-Palomino, Rodolfo, 135
 Claris, Christos, 159

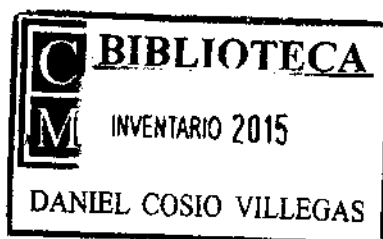
- Cobarrubias, Juan, 434
 Cohen, Ronald, 382
 Cohen, Paul, 290
 Cohen, Pedro, 115
 Cohen, Marcel, 18, 115, 162
 Comrie, Bernard, 370
 Conrad, Andrew W., 370
 Cook, J., 311
 Cooper, John M., 160
 Cooper, Robert L., 64, 337, 370, 432
 Corominas, Joan, 27
 Coronado, Gabriela, 473, 450
 Corvalán, Graziella, 154-155, 457
 Craig, Colette, 106, 112
 Craig, Dennis, R., 468
 Crespo, A.M., 96
 Croese, Robert A., 160
 Cruz Sandoval, L. Fernando, 111
 Cummins, James, 446
 Chafe, Wallace L., 78, 81
 Chambers, J.K., 64, 272, 294
 Chang-Rodríguez, Eugenio, 473
 Chase Sardi, Miguel, 156, 158
 Chomsky, Noam, 18, 21, 23, 244-245, 298-300, 428
 Danet, Brenda, 64
 Darnell, Regna, 394, 406
 Das Gupta, Jyotindindra, 20, 33, 434
 DeBosse, Charles E., 232
 De Camp, David, 101, 227, 229-231, 240
 Deutsch, Karl, W., 377-379
 Diebold, A. Richard, Jr., 225, 308
 D'Introno, Francesco, 336
 Di Pietro, Robert J., 224
 Dittmann de Espinal, M., 169
 Domschke, Elianne, 67
 Dorian, Nancy, 365
 Dostal, Walter, 121, 124, 170
 Dreschel, Emmanuel J., 247
 Dressler, Wolfgang V., 363, 370
 Duchemim, Philippe, 132
 Echeverría, Max Sergio, 160
 Edwards, J., 126
 Edwards, John, 59, 389-391
 Elcock, W.D., 53, 55, 64
 Elizaincín, Adolfo, 163-164, 336
 Engle, Patricia Lee, 456
 Engelbrecht, Guillermina, 155
 Epstein, Noel, 453
 Erickson, Frederick, 422
 Escalante, Aquiles, 120, 253, 260-261
 Escobar, Alberto, 134, 170, 322, 325, 335
 Fabra, Pompeu, 43
 Fanshel, D., 473
 Fasold, Ralph, W., 221, 336
 Feagin, Crawford, 336
 Felger, Richard S., 87
 Fellman, Jack, 63
 Ferguson, Charles A., 31-35, 64, 75, 85, 169, 218-220, 222, 231-232, 302, 424, 432, 441
 Fernández de la Reguera, Allan, 423
 Fishman, David E., 64
 Fishman, Joshua A., 20, 25, 33, 64, 76, 85, 169, 217, 220-221, 347, 353-354, 370, 379-382, 388-389, 418, 420-421, 426, 432, 434, 440, 444, 446, 455, 473
 Florez, Luis, 54
 Foley, William, 236
 Fontanella de Weinberg, María Beatriz, 164, 322-323, 370
 Forbes, Okley, 126, 169
 Ford, Marguerite, 393
 Friedlander, Judith, 225
 Friedmann, Nina, 126, 261, 272
 Fries, Charles Carpenter, 177, 297
 Gal, Susan, 319, 355
 Gambhir, Surendra K., 130
 Gamio, Manuel, 99
 García, Constantino, 47
 García Segura, Guillermo, 459
 Garfinkel, H. 23, 25, 428
 Garrido, Dionisio, 159
 Garvin, Paul L., 153, 442, 473
 Gauchat, Louis, 301
 Ghindinelli, Azzo, 111
 Giles, Howard, 304, 418-419, 432
 Gilberg, Trond, 58
 Gilman, Albert, 153, 392-393

- Gilliéron, J., 64, 297
 Gleich, Uta von, 456-457, 461, 464, 466-467
 Goenaga, Patxi, 48, 50
 Golluscio de Garaño, Lucía, 169
 Gómez de Silva, Guido, 227
 Gómez Macker, Luis, 162
 Goodman, Morris, 121, 269
 Goyer, Doreen S., 67
 Granda, Germán de, 60, 100, 153-154, 156, 158, 218, 254, 260-261, 269-270
 Greenberg, Joseph, 26, 303
 Grice, H.P., 24, 393, 470
 Grimshaw, Allen D., 21
 Gumperz, John J., 31-32, 189-190, 196, 209, 290, 297, 302, 312, 316, 321, 394, 399, 423-431, 472
 Gutiérrez Marrone, Nila, 210
 Guy, Gregory R., 141, 170
 Hall, Robert A., Jr., 57, 229-231, 272, 434
 Halle, Morris, 296, 298
 Halliday, M.A.K., 64
 Hancock, Ian F., 100, 113, 115-116, 247, 272
 Hardman-de-Bautista, Martha, 210-211
 Haugen, Einar, 18, 27, 64-65, 85, 172, 179, 186-188, 202-203, 224, 434, 436-438, 444, 473
 Haviland, John B., 473
 Heath, Shirley Brice, 85, 99, 135, 169-170
 Henley, Nancy, 307, 336
 Hensey, Frederick, 163
 Herder, Johann Gottfried von, 25, 381
 Hernández, Isabel, 166-167
 Hernández-Chávez, Eduardo, 425
 Hernández Sallés, Arturo, 423, 460
 Hertzler, Joyce O., 18
 Herzfeld, Anita, 114
 Herzog, Mervin I., 294-295, 297-299
 Hesseling, Derk Christiaan, 229, 249
 Hill, Jane, 204, 206-207, 209-210, 368-370, 393
 Hill, Kenneth, 204, 206-207, 209-210, 369-370, 393
 Hockett, Charles F., 25, 30, 298, 335
 Hoijer, Harry, 18
 Hollenbach, Elena E. de, 225
 Horcasitas de Barros, M. L., 96
 Hornberger, Nancy H., 473
 Hudson, R.A., 294
 Huffines, Marion Lois, 85
 Humboldt, Wilhelm von, 25
 Hymes, Dell, 21, 24, 26, 230, 239, 247-248, 303, 311, 394-395, 397, 400, 402, 424-425, 470
 Ibrahim, Muhammad, 225
 Ide, Sachiko, 432
 Irigoyen, José Miguel, 215-216
 Ivenz Feraz, Luiz, 269
 Jaberg, K., 64
 Jackson, Jean, 124
 Jernudd, Björn, 434, 438
 Jespersen, Otto, 298, 308
 Jud, J., 64
 Kahn, J.S., 25
 Kari, James, 78
 Kaufman, Terrence, 103, 173
 Kay, Paul, 429
 Klein, Harriet E. Manelis, 167-168, 170, 370
 Kloos, Peter, 130-131
 Kloss, Heinz, 473
 Kramarae, Cheris, 336, 432
 Kroch, Anthony S., 303
 Kuryłowicz, Jerzy, 298-299
 Laberge, Suzanne, 238, 429
 Labov, William, 20-21, 23, 187, 240, 273-275, 278-279, 288-290, 293-295, 297-301, 303-304, 306, 308, 310-312, 314, 316-317, 323, 335, 386, 425, 429-430, 469-472
 Lakoff, Robin, 308
 Lambert, Wallace, 301, 335, 419-420, 429, 448, 454, 468
 Laprade, Richard, 135
 Larson, Mildred, 465
 Lastra, Yolanda, 29, 100, 178, 192, 225, 336, 369, 473

- Latorre, Dolores, 87
 Latorre, Felipe, 87
 Lavandera, Beatriz, 225, 294, 322, 324, 335, 393
 Lawrence, Kemlin M., 270
 Leap, William L., 77
 Lefebvre, Claire, 272
 Lenz, Rodolfo, 120, 160, 253
 Leodotter, Ruth Wodak, 370
 Leroy Ortiz, Guillermina, 155
 Le Page, Robert B., 106-107, 116, 118-119, 170, 245, 315-316, 321, 336, 385-387
 Levinson, Stephen, 26, 393-394
 Lewis, John, 290
 Lewis, E. G., 370, 343
 Lewis, Glyn, 472
 Lieberman, S., 339
 Lindenfeld, Jacqueline, 204, 206
 Linz, Juan J., 38-39
 Lipski, John M., 112, 225, 250, 269
 Lomnitz, Larissa, 314
 Lope Blanch, Juan M., 64
 López, 134
 López Aranguren, Eduardo, 37-38
 López Morales, Humberto, 323, 332-336
 Lowie, Robert H., 183
 Lozano, Anthony, 211
 Mackey, William, 439
 Macnamara, J., 419
 Mannheim, Bruce, 135, 466
 Marcellesi, Jean Baptiste, 54
 Martinet, André, 298-300, 335
 Masajoli, Pierleone, 111
 Masferrer, Elio, 112, 121, 167
 Mathiot, Madeleine, 153
 Maurand, Georges, 53
 Mayer, Enrique, 112, 121, 167
 McConnell, G. D., 473
 McDaniel, Chad K., 429
 Megenney, William W., 261
 Meléndez, Sarah, E., 473
 Mendoza, José G., 458
 Meijer, Guus, 230
 Meillet, Antoine, 18, 162, 177, 298
 Meliá, Bartomeu, 153
 Migliazza, Ernest C., 221-222
 Miller, Wick, 78, 356
 Milroy, James, 471
 Milroy, Lesley, 312-314, 316-317, 319, 321, 335, 386, 446, 469-470
 Mioni, A.M., 56
 Moctezuma Zimarrón, José Luis, 370
 Molony, Carol H., 272
 Montero, Jesús Alonso, 44
 Morgan, Mary, 359
 Mörner, Magnus, 269
 Moser, Mary B., 87
 Mosonyi, Jorge C., 126
 Mosonyi, Esteban Emilio, 129, 466
 Moya, Ruth, 133
 Muntzel, Martha, 367, 370
 Muysken, Pieter, 214, 230, 327
 Myers, Sarah K., 361
 Naim, C. M., 31
 Nardi, Ricardo, 212
 Naro, Anthony J., 232, 235
 Nartney, Jonas N.A., 225
 Navarro Tomás, Tomás, 120, 253, 260
 Nichols, Patricia C., 83
 Nimendajú, Curt, 153
 Ninyoles, Rafael Ll., 45, 64
 O'Barr, William M., 391, 432
 Ochoa Zazueta, Jesús, 87
 Ohannessian, Sirarpi, 64
 Olivera, Mercedes, 96
 Otheguy, Ricardo, 270
 Patiño, Carlos, 126, 261, 272
 Paul, Hermann, 296, 298
 Payne, Arvilla C., 306
 Peal, E., 448
 Pearl, Mathias, 270-271
 Pedrasa Jr., Pedro, 220
 Penfield, 454
 Perisinotto, Giorgio, 336
 Petyt, K.M., 58
 Pike, Kenneth, 177, 297
 Plaza Martínez, Pedro, 170, 454, 473
 Polomé, Edgar C., 64
 Poplack, Shana, 21, 102, 187-190, 194, 225, 336, 425

- Pousada, Alicia, 189
 Pottier, Bernard, 52
 Powers, Michael D., 134
 Priest, Gordon E., 85
 Quant, Inés A. de, 215-216
 Quilis, Antonio, 59, 432
 Ribeiro, Darcy, 143
 Rigsby, Bruce, 362
 Robins, Clarence, 290
 Rockwell, Elsie, 473
 Rodrigues, Aryón, D. 144, 147
 Rogers, Kenneth H., 432
 Rohra, S.K., 130
 Rojo, Guillermo, 47
 Romaine, Suzanne, 336
 Rona, José Pedro, 153, 163, 253
 Ros Romero, María del Consuelo, 467
 Rotaetxe, Karmele, 48, 50
 Rubin, Joan, 153, 170, 421, 423, 434, 438
 Rustow, Dankwaart A., 372, 375, 377
 Ryan, Ellen Bouchard, 418-419, 432
 Salas, Adalberto, 160-162, 460
 Sankoff, David, 102, 187-188, 225
 Sankoff, Gillian, 232, 238, 294, 429
 Sapir, Edward, 17, 177
 Saussure, Ferdinand, 295-296, 298
 Saville-Troike, Muriel, 395, 398-399, 432
 Schegloff, E.A., 26
 Schmidt-Rohr, Georg, 184
 Schiffrin, Deborah, 26
 Schuhardt, Hugo, 177, 229, 298
 Schultz, Muriel, 432
 Schumann, Otto, 93-95, 103-104, 225
 Scotton, Carol Myers, 225
 Searle, John, 24, 399, 470
 Sebastian, Richard J., 418-419
 Sedano, Mercedes, 336
 Service, Elman R., 148-149
 Sherzer, Joel, 394, 406, 409, 429, 432
 Shultz, Jeffrey, 422
 Sibayan, Bonifacio, 60
 Silva Corvalán, Carmen, 225
 Silva Fuenzalida, Ismael, 393
 Silverstein, Michael, 247-248
 Skutnabb-Kangas, Tove, 445-448, 455, 473
 Smith, Norval S.H., 129
 Smith, Philip M., 307
 Smolicz, Jerzy, 384
 Solé, Carlos A., 357
 Solé, Yolanda Russinovich, 393, 432
 Sotiropoulos, Dimitri, 222, 224
 Spires, Roberta Lee, 142-144, 147
 Spolsky, Bernard, 82, 473
 Stark, Louisa R., 133, 170, 370
 Steckbauer, Sonja M., 464, 467
 Steiner, Richard, 303
 Stewart, William, 34, 225, 233, 239
 Stiles, Neville, 369-370, 467
 Strubell i Trueta, Miquel, 38
 Stubbs, Michael, 26
 Sturtevant, Edgar H., 298
 Suárez, Jorge A., 86-87, 90, 96, 225
 Swadesh, Morris, 370
 Sweet, Henry, 298
 Tabouret Keller, Andrée, 51-52, 116, 118-119, 170, 222, 336, 354, 385-387
 Taylor, Douglas, 117, 230, 233, 272
 Thompson, W. A., 233
 Thorne, Barrie, 307, 336
 Timm, Leonora A., 54, 221
 Tollefson, James W., 220
 Torero, Alfredo, 133
 Troike, Rudolph C., 453, 455, 473
 Trubetzkoy, N.S., 298
 Trudgill, Peter, 22-23, 64, 272, 294, 301, 304-306, 309-310, 336, 386, 469
 Tucker, G. R., 468
 Tujab, Gloria, 103
 Tusón Valls, Amparo, 46
 Urban, Greg, 432
 Urg, William, 225
 Vachek, Josef, 444
 Valdman, Albert, 101, 115-118, 228, 230, 233, 272
 Valencia, Alba, 159
 Valiñas, Leopoldo, 461-463, 466
 Vallverdú, Francesc, 45, 64
 Van Wijk, H.L.A., 254
 Varese, Stefano, 136

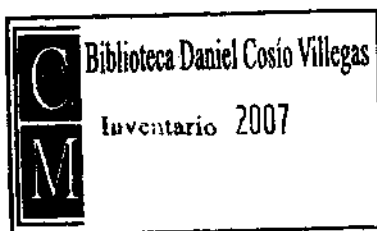
- Vendreyes, J., 298
Vila, Ignasi, 49
Vincent, Diane, 294
Wardhaugh, Ronald, 69, 169, 312, 339,
341, 343, 348, 370
Watts, Richard J., 372
Weinerman, Catalina, 393
Weinreich, Uriel, 18, 172, 174, 177-
184, 187-188, 294-295, 297-299
Weller, Georganne, 370
Wells, J. C., 169
Whinnom, Keith, 232-233, 235-236,
248, 250-251
Whitney, William Dwight, 179, 298
Whorf, Benjamin Lee, 17-18, 21, 25,
381-382
Williamson, Robert C., 47
Williamson, Virginia L., 47
Wilson, Robert, 196
Wise, Ruth, 137, 139, 185
Wolfram, Walt, 289, 301, 336
Wölck, Wolfgang, 421, 423
Wood, Richard E., 120, 272
Woodbury, Anthony C., 68, 432
Woolard, Kathryn A., 45
Yaeger, Malka, 303
Yule, G., 26
Zamora, Juan Clemente, 225
Zughoul, Mahammad Raji, 222
Zúñiga Muñoz, Zinia, 459



EL COLEGIO DE MEXICO



3 905 0365535 X



Este libro se terminó de imprimir en septiembre de 1992
en Grupo Edición, S.A. de C.V.,
Xochicalco 619, Col. Vértiz-Narvarte, 03600 México D.F.
Composición tipográfica y formación: Diagrama, S.A.
Se imprimieron 1000 ejemplares
más sobrantes para reposición.
La edición estuvo al cuidado
del Departamento de Publicaciones
de El Colegio de México.

Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios

La sociolingüística, que en sentido amplio incluye la sociología del lenguaje, empezó a surgir como interdisciplina sistemática en 1964; para 1972 ya se habían publicado muchos trabajos fundamentales. En este libro se reseña este proceso y se examinan las obras más sobresalientes, cubriendo principalmente los años de 1972 a 1986. Se da un panorama de la situación lingüística de América; se analizan las teorías e hipótesis sobre lenguas en contacto, el surgimiento y desarrollo de pidgins y criollos, la variación interna de las lenguas y el cambio lingüístico, así como los cambios en el uso de las lenguas debidos a causas sociales, como la expansión de las lenguas, su desplazamiento y extinción. También se trata de la lengua como símbolo de identidad y se consideran las aplicaciones de la sociolingüística en la planificación y en la educación bilingüe.

En la obra se ejemplifican todos estos aspectos de la sociolingüística con casos de América hispánica.

